Info DaF

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache

Nr. 2/3 26. Jahrgang DAAD April/Juni 1999

Inhalt

Vorbemerkung 121

Ammon, Ulrich:
Nationale Varietäten des Deutschen. Heidelberg: Groos, 1997 (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 19).
(Rupert Hochholzer, Regensburg) 122

Andersen, Anne-Marie:
Interkulturelle Wirtschaftskommunikation in Europa: Deutschland – Dänemark. Zur Konzeption eines interkulturellen Kommunikationstrainings für den deutsch-dänischen Handel. Tostedt: Attikon, 1997 (Beiträge zur Wirtschaftskommunikation 13).
(Sonja Maria Lamberty, Saarbrücken) 123

Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.):
Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 188).
(Nina Janich, Regensburg) 124

Apel, Hans Jürgen; Koch, Lutz (Hrsg.):
Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis. Weinheim; München: Juventa, 1997.
(Brigitte Teuchert, Rottenburg) 127

Baacke, Dieter:
Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Grundlagen der Medienkommunikation 1).
(Haymo Mitschian, Berlin) 128

Bauer, Karl-Oswald:
Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim; München: Juventa, 1997.
(Susanne Duxa, Bochum) 129

Becker-Mrotzek, Michael:
Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997.
(Ina Schreiter, Jena) 131

Beitter, Ursula E. (Hrsg.):
Schreiben im heutigen Deutschland: Fragen an die Vergangenheit. New York: Lang, 1998 (Loyola College in Maryland Berlin Seminar 2).
(Sibille Tröml, Leipzig) 134

Börner, Wolfgang; Klaus, Vogel (Hrsg.):
Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. 2., überarb. Auflage. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 375).
(Ina Schreiter, Jena) 136

Borsley, Robert D.:
Syntax-Theorie. Ein zusammengefaßter Zugang. Deutsche Bearbeitung von Peter Suchland. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 55).
(Martina Lucia Curcio, Rom) 138

Bucher, Stefan (Hrsg.):
Fehler und Lernstrategien. Studien am Beispiel DaF in Korea. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 59).
(Alexandra Hausstein, Bayreuth) 140

Bünting, Karl Dieter; Eichler, Wolfgang:
Grammatiklexikon. Kompaktwissen für Schule, Ausbildung, Beruf. 3. Auflage. Nach der Rechtschreibreform aktualisiert und erweitert. Berlin: Cornelsen, 1997.
(Hans Otto Rößer, Guxhagen) 142

Bunse, Rolf; Schümann, Anja:
Visuell – Alltagsbilder für Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett, 1997 (Edition Deutsch).
(Andrea Wagner, Aachen) 145

Cárdenes Melián, José:
***Aber, denn, doch, eben* und ihre spanischen Entsprechungen. Eine funktional-pragmatische Studie zur Übersetzung deutscher Partikeln**. Münster; New York: Waxmann, 1997.
(Hartmut Nonnenmacher, Santiago de Compostela) 146

Caspari, Daniela:
Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik 611).
(Beate Wolfsteiner, Regensburg) 148

Clamer, Friedrich; Heilmann, Erhard:
Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln, Listen, Übungen. Wiesbaum: Liebaug-Dartmann, 1997.
(Rüdiger Heßling, Paderborn) 150

Clauss, Elke-Maria; Licher, Lucia M.:
Praktische Rhetorik für Studierende. München; Wien: Oldenbourg, 1997.
(Bernd Latour, Hamburg) 152

Cölfen, Elisabeth; Cölfen, Hermann; Schmitz, Ulrich:
Linguistik im Internet. Das Buch zum Netz – mit CD-ROM. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997.
(Sonja Maria Lamberty, Saarbrücken) 153

Dauber, Heinrich:
Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997 (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie).
(Sabina Schroeter-Brauss, Plzeò / Pilsen) 154

Delabar, Walter; Schütz, Erhard (Hrsg.):
Deutschsprachige Literatur der 70er und 80er Jahre: Autoren, Tendenzen, Gattungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997.
(Verena Holler, Graz) 156

Deutsche Welle; Carl Duisberg Centren; Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.):
Marktplatz – Deutsche Sprache in der Wirtschaft. Begleitbuch zur Hörfunkserie der Deutschen Welle. Mit Texten und Übungen zum Selbststudium und Unterricht. Köln 1998.
(Annedore Hänel, Sapporo / Japan) 158

Dinsel, Sabine:
Friedrich Hagen – vom deutschen Emigranten zum Vermittler zwischen Deutschland und Frankreich. München: iudicium, 1997 (Studien Deutsch 24).
(Mechthild Gilzmer, Berlin) 160

Doelker, Christian:
Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, 1997.
(Barbara Biechele, Jena) 162

Eckerth, Johannes:
Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen. Interaktion und Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 1997 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 10).
(Henning Bolte, Utrecht / Niederlande) 164

Ehlich, Konrad; Redder, Angelika (Hrsg.):
»Schnittstelle Didaktik«. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 45).
(Claudia Riemer, Hamburg) 166

Elspaß, Stephan:
Phraseologie in der politischen Rede. Zur Verwendung von Phraseologismen in ausgewählten Bundestagsdebatten. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998.
(Lutz Köster, Bielefeld) 168

Eroms, Hans-Werner; Munske, Horst Haider (Hrsg.):
Die Rechtschreibreform. Pro und Kontra. Berlin: Schmidt, 1997.
(Stefanie Eschenlohr, Hongkong) 169

Eßer, Ruth:
›Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat‹. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 1997.
(Ina Schreiter, Jena) 171

Faistauer, Renate:
»Wir müssen zusammen schreiben!« kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 1997 (Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1).
(Jannie Roos, Köln) 174

Fiehler, Reinhard (Hrsg.):
Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998.
(Bernd Latour, Hamburg) 175

Forster, Roland:
Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1997.
(Karl Walter Florin, Dortmund) 178

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer II/1997: Trends 2000.
(Rosemarie Freyer-Wojnikowa, Leipzig) 180

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 16: Deutschunterricht mit fortgeschrittenen Jugendlichen. Stuttgart: Klett, 1997.
(Rosemarie Freyer-Wojnikowa, Leipzig) 182

Fritz, Gerd; Gloning, Thomas (Hrsg.):
Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 187).
(Bernhard Riedt, München) 184

Gaigg, Leopoldine:
Diese verflixten Artikel. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1997.
(Gisela Kirchberg-Krüger, Karlsruhe) 186

Gardenghi, Monica; O'Conell, Mary (Hrsg.):
Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 6).
(Ilse Heinecke, Wien) 188

Gloyer, Henning:
Das Grammatik-Karussell. Teil 1: Einführung und Flexion. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1998 (Uni DaF 1).
(Axel Grunwald, Paris) 189

Görling, Reinhold:
Heterotopia. Lektüren einer interkulturellen Literaturwissenschaft. München: Fink, 1997.
(Karl Esselborn, München) 191

Graefen, Gabriele:
Der Wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Arbeiten zur Sprachanalyse 27).
(Christina Janik, Perm/Russische Föderation) 194

Griem, Julika (Hrsg.):
Bildschirmfiktionen. Interferenzen zwischen Literatur und neuen Medien. Tübingen: Narr, 1998 (ScriptOralia 106).
(Thomas Bleicher, Mainz) 196

Hammerschmidt, Anette C.:
Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem. München: iudicium, 1997.
(Sylvia Bräsel, Sofia / Bulgarien) 199

Harms, Wolfgang; Jaeger, C. Stephen (Hrsg.):
Fremdes wahrnehmen – fremdes Wahrnehmen. Studien zur Geschichte der Wahrnehmung und zur Begegnung von Kulturen in Mittelalter und früher Neuzeit. Stuttgart: Hirzel, 1997.
(Ute Martha Nasarek, Freiburg) 200

Hartog, Jennifer:
Das genetische Beratungsgespräch. Institutionalisierte Kommunikation zwischen Experten und Nicht-Experten. Tübingen: Narr, 1996.
(Brigitte Teuchert, Rottenburg) 202

Helbig, Gerhard:
Grammatik und Lexikon. Stuttgart: Hirzel, 1997 (Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Philosophisch-historische Klasse 135, Heft 5).
(Kai Neubauer, Pisa) 204

Helbig, Jörg (Hrsg.):
Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets. Berlin; Bielefeld: Schmidt, 1998.
(Thomas Bleicher, Mainz) 205

Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.):
Language Awareness. Tübingen: Narr, 1997 (Fremdsprachen Lehren und Lernen 26).
(Elisabeth Neurohr, München) 207

Hessky, Regina; Ettinger, Stefan:
Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Tübingen: Narr, 1997 (narr studienbücher).
(Ilse Heinecke, Wien) 210

Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.:
Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag, 1998. 7 Hefte.
(Astrid Volmer, Tübingen) 211

Hu, Adelheid:
»Lernen als kulturelles Symbol«: Eine empirische qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer, 1996 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 49).
(Evelyn Röttger, Berlin) 213

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang:
Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 1997.
(Maja I. Schütte-Hoof, Reppenstedt) 216

Hurrelmann, Bettina; Richter, Karin (Hrsg.):
Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim; München: Juventa, 1998.
(Sigrid Luchtenberg, Oldenburg) 219

Huth, Manfred (Hrsg.):
Hits für den Unterricht. Lehren und Lernen interkulturell / antirassistisch. Baltmannsweiler: Schneider, 1997 (Das schnelle AOL-Nachschlagewerk 5).
(Birgit Krause, Regensburg) 221

Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.):
Hackl, Erich: Abschied von Sidonie. Erzählung. Didaktische Bearbeitung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit fortgeschrittenen Jugendlichen und Erwachsenen. Wien: Eviva, 1998.
(Petra Corvers, Tilburg / Niederlande) 223

Kaunzner, Ulrike A.:
Aussprachekurs Deutsch. Ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. Heidelberg: Groos, 1997.
(Regina Richter, Eichstätt) 224

Keil, Martina:
Wort für Wort: Repräsentation und Verarbeitung verbaler Phraseologismen [Phraseo-Lex]. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Sprache und Information 35).
(Paul Neubauer, Regensburg) 226

Keuffer, Josef; Meyer, Meinert A. (Hrsg.):
Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997.
(Sigrid Luchtenberg, Oldenburg) 228

Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (Hrsg.):
Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium, 1997 (Reihe interkultureller Kommunikation 3).
(Nicola Würffel, Long Beach / USA) 229

Knobloch, Hans-Jörg; Koopmann, Helmut (Hrsg.):
Deutschsprachige Gegenwartsliteratur. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg-Colloquium 44).
(Sibille Tröml, Leipzig) 232

Knoop, Ulrich:
Wörterbuch deutscher Dialekte. München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997.
(Karl H. Brücher, Wörrstadt) 234

Koch, Hans-Albrecht:
Neuere Deutsche Literaturwissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung für Anfänger. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997 (Reihe Germanistische Einführungen).
(Uwe Stockmeier, Tirana / Albanien) 235

Köppe, Regina:
Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch. Tübingen: Narr, 1997 (Language Development 21).
(Vera Führer-Nicod, Marne-la-Vallée / Frankreich) 237

Konstantinidou, Magdalene:
Sprache und Gefühl. Hamburg: Buske, 1977.
(Käthi Dorfmüller-Karpusa, Thessaloniki / Griechenland) 239

Lodewick, Klaus:
DSH-Training. Texte aus Wissenschaft und Gesellschaft (nicht nur) zur Vorbereitung auf die DSH. Göttingen: Fabouda, 1997.
(Ulrich Bauer, Bayreuth) 241

Löhken, Sylvia C.:
Deutsche Wortprosodie. Abschwächungs- und Tilgungsvorgänge. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Studien zur deutschen Grammatik 56).
(Michael Groß, Straubing) 243

Löschmann, Marianne; Löschmann, Martin:
Einander verstehen. Ein deutsches literarisches Lesebuch. New York: Lang, 1997.
(Irmgard Honnef-Becker, Trier) 245

Mayerthaler, Willy; Fliedl, Günther; Winkler, Christian:
Lexikon der natürlichkeitstheoretischen Syntax und Morphosyntax. Tübingen: Stauffenburg, 1998 (Stauffenburg Linguistik 4).
(Stefanie Eschenlohr, Hongkong) 247

Monteiro, Maria; Rieger, Simone; Skiba, Romuald; Steinmüller, Ulrich:
Deutsch als Fremdsprache: Fachsprache im Ingenieurstudium. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997 (Werkstatt-Berichte der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der TU Berlin 10).
(Bea Paelman, Gent / Belgien) 248

Neubert, Albrecht:
Die Macht der Wörter. Stuttgart: Hirzel, 1997 (Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Philosophisch-historische Klasse 135, Heft 2).
(Kai Neubauer, Pisa) 251

Öhlschläger, Claudia; Wiens, Birgit (Hrsg.):
Körper – Gedächtnis – Schrift. Der Körper als Medium kultureller Erinnerung. Berlin: Erich Schmidt, 1998 (Geschlechterdifferenz & Literatur 7).
(Jürgen Joachimsthaler, Opole / Polen) 252

Peltzer-Karpf, Annemarie; Zangl, Renate:
Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 432).
(Sigrid Luchtenberg, Oldenburg) 254

Probul, Amrei:
Immigrantenliteratur im deutschsprachigen Raum. Ein kurzer Überblick. Frankfurt/M.: Fischer, 1997.
(Rüdiger Heßling, Paderborn) 255

Quintin, Hervé; Najar, Margarete; Genz, Stephanie (Hrsg.):
Temporale Bedeutungen. Temporale Relationen. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Eurogermanistik 11).
(Mathilde Hennig, Leipzig) 257

Reulecke, Jürgen (Hrsg.):
Spagat mit Kopftuch. Essays zur Deutsch-Türkischen Sommerakademie. Hamburg: Körberstiftung, 1997 (Edition Körber-Stiftung).
(Renate Weissteiner, Graz) 260

Reuter, Ewald:
Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings. München: iudicium, 1997 (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 12).
(Michael Groß, Straubing) 261

Riemer, Claudia:
Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider, 1997 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 8).
(Ina Schreiter, Jena) 263

Rolffs, Söngül:
Zum Vergleich syntaktischer Strukturen im Deutschen und im Türkischen mittels der Dependenz-Verb-Grammatik. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 177).
(Martina Lucia Curcio, Rom) 265

Schlobinski, Peter (Hrsg.):
Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997.
(Ralph Hartmann, St. Andrews) 268

Schmitz-Emans, Monika:
Die Sprache der modernen Dichtung. München: Fink, 1997 (UTB 1963).
(Friedmann Harzer, Regensburg) 270

Schönherr, Beatrix:
Syntax – Prosodie – nonverbale Kommunikation. Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher

Ausdrucksmittel im Gespräch. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 182).
(Maria Thurmair, Regensburg) 272

Schwitalla, Johannes:
Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 1997.
(Mathilde Hennig, Leipzig) 274

Sprachkurs Deutsch
Thielicke, Elisabeth; Voigt, Jutta:
Sprachkurs Deutsch – CD-ROM. Interaktiver Deutschkurs für Selbstlerner/Interactive self-access German course. Demoversion. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1997.
(Andrea Wagner, Aachen) 277

Sprachkurs Deutsch. Interactive Language Course German. Frankfurt/M.: Diesterweg; Aarau: Sauerländer, 1998. 3 CD-ROMs Sprachkurs Deutsch 1–3.
(Regina Richter, Eichstätt) 277

Spurk, Jan:
Nationale Identität zwischen gesundem Menschenverstand und Überwindung. Frankfurt/M.; New York: Campus, 1997 (Campus Forschung 741).
(Jürgen Joachimsthaler, Opole/Polen) 280

Stegu, Martin; De Cillia, Rudolf (Hrsg.):
Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft. Beiträge zum 1. Verbal-Workshop, Dezember 1994. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Sprache im Kontext).
(Bernd Stefanink, Bielefeld) 282

Stickel, Gerhard (Hrsg.):
Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen. Berlin: de Gruyter, 1997 (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1996).
(Ralph Hartmann, St. Andrews) 284

von Stutterheim, Christiane:
Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 184).
(Maria Thurmair, Regensburg) 287

Tangram
Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til; Frey, Evelyn:
Tangram 1A. Ismaning: Hueber, 1997.
(Gisela Kirchberg-Krüger, Karlsruhe) 289

Thum, Bernd; Keller, Thomas (Hrsg.):
Interkulturelle Lebensläufe. Tübingen: Stauffenburg, 1998.
(Henrik D. K. Engel, Leipzig) 291

Turk, Horst; Bhatti, Anil (Hrsg.):
Kulturelle Identität: deutsch-indische Kulturkontakte in Literatur, Religion und Politik. Berlin: Schmidt, 1997 (Göttinger Beiträge zur internationalen Übersetzungsforschung 15).
(Sylvia Bräsel, Sofia/Bulgarien) 293

Wagner, Renate:
Grammatiktraining Mittelstufe. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1997.
(Anneliese Stein-Meintker, Erlangen-Nürnberg) 294

Wegera, Klaus-Peter:
Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts. München: iudicium, 1997.
(Irene Doval, Santiago de Compostela/Spanien) 296

Wenz, Karin:
Raum, Raumsprache und Sprachräume. Zur Textsemiotik der Raumbeschreibung. Tübingen: Narr, 1997 (Kodikas/Code Supplement 22).
(Gunde Kurtz, Kaiserslautern) 298

Werner, Eduard; Ertl, Otto:
Deutsche Impressionen. 40 Übungstexte für die Mittel- und Oberstufe. München: iudicium, 1997.
(Werner Heidermann, Florianópolis/Brasilien) 301

Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.):
Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von »Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache«. Tübingen: Niemeyer, 1998.
(Lutz Köster, Bielefeld) 303

Zangl, Renate:
Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr, 1998 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 433).
(Karin Schmidt, Taschkent) 305

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno et al.:
Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin; New York: de Gruyter 1997 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7).
(Stefanie Eschenlohr, Hongkong) 307

Vorbemerkung

Die vorliegende Ausgabe der Kommentierten Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* bietet interessierten Leserinnen und Lesern im In- und Ausland Rezensionen zu fast 100 für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinne relevanten Neuerscheinungen aus dem Zeitraum Januar 1997 bis Januar 1998. Neben den Kommentaren und Erfahrungsberichten zu neuen Lehrmaterialien, die sicher von allen im DaF-Unterrichtsalltag stehenden Praktikern geschätzt werden, finden sich wieder zahlreiche Besprechungen von Publikationen aus den Bereichen Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, allgemeine Sprachlehr- und -lernforschung, Fremdspachendidaktik, Literaturwissenschaft, (angewandte) Sprachwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Interkulturelle Kommunikation und Fremdheitsforschung, Medien- und Computerwissenschaften, Fachsprachen, Landeskunde etc. Dabei gelang es den Rezensentinnen und Rezensenten in den meisten Fällen, einen Bezug zum Fach Deutsch als Fremdsprache herzustellen.

Dank des großen Interesses und der wachsenden Bereitschaft vieler Kolleginnen und Kollegen, an der Kommentierten Auswahlbibliographie mitzuarbeiten, haben wir auch für diese Nummer wieder sehr viele, zum Teil sehr umfangreiche Rezensionen erhalten. Angesichts der begrenzten Druckseitenzahl, die uns zur Verfügung steht, waren wir gezwungen, einige Rezensionen stark zu kürzen, um möglichst viele wichtige Neuerscheinungen vorstellen zu können. Trotzdem werden Sie vielleicht die eine oder andere Besprechung eines Ihnen sehr wichtig erscheinenden Buches vermissen. Das liegt daran, daß die Redaktion keinen Einfluß darauf nimmt, welche Titel der jährlich in *Info DaF* 1 erscheinenden »Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache« für eine Besprechung ausgewählt werden. Auch haben in manchen – erfreulicherweise seltenen – Fällen Verlage keine Rezensionsexemplare zur Verfügung gestellt, und es kam natürlich auch vor, daß RezensentInnen aus Krankheits- oder sonstigen Gründen ihre Zusage zurückzogen, und in der Kürze der Zeit kein/e andere/r RezensentIn gefunden werden konnte.

Die Rezensentinnen und Rezensenten sind für ihre Kommentare eigenverantwortlich und haben freie Hand, was die Art der Darstellung, die Ausführlichkeit und kritische Beurteilung betrifft. Die Redaktion behält sich allerdings vor, die Buchbesprechungen redaktionell zu bearbeiten und zu kürzen (bei größeren Veränderungen nach Rücksprache) oder nicht für den Druck freizugeben.

Allen Rezensentinnen und Rezensenten sei an dieser Stelle für ihre Mitarbeit gedankt. Wir laden Sie herzlich ein, auch bei der nächsten Ausgabe von *Für Sie gelesen* mitzuwirken. Sollten Sie *Info Daf* nicht regelmäßig beziehen, und keine Gelegenheit haben, sich auf der Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 1999 in Regensburg (3.–5.6.) in dem dort ausliegenden Eintragungsexemplar für Rezensionen vormerken zu lassen, dann wenden Sie sich bitte an Frau Müller-Küppers, Mainz, die auch weiterhin alle vorbereitenden, organisatorischen Arbeiten von Mainz aus betreut

und Rezensionswünsche entgegennimmt.

Alle Fragen, die die Gestaltung der Manuskripte betreffen, aber auch Rückmeldungen und Reaktionen zur vorliegenden Kommentierten Auswahlbibliographie richten Sie bitte an Frau Bhatti-Küppers, Bielefeld.

Zum Schluß sei noch den Verlagen für die Bereitstellung von Rezensionsexemplaren gedankt. Ohne ihre Kooperation wäre diese Ausgabe von *Für Sie gelesen* nicht zustande gekommen.

Bielefeld, im März 1999

Heidemarie Bhatti-Küppers

Kontaktadressen:

für Rezensionswünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Sprachlehranlage
Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache
Postfach
D-55099 Mainz

für alle übrigen Fragen und Kommentare:

Heidemarie Bhatti-Küppers
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld

Ammon, Ulrich:
Nationale Varietäten des Deutschen. Heidelberg: Groos, 1997 (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 19). – ISBN 3-87276-769-0. 56 Seiten, DM 14,80

(Rupert Hochholzer, Regensburg)

Das 19. Bändchen der Reihe »Studienbibliographien Sprachwissenschaft« widmet sich den nationalen Varietäten des Deutschen, einem für Theorie und Praxis des Bereichs Deutsch als Fremdsprache wichtigen Forschungsgebiet. Für den schnellen Einstieg in dieses Gebiet bietet die Bibliographie nicht nur die wichtigste und grundlegende Literatur, die durch eine sinnvolle Gliederung leicht zu finden ist. Der Verfasser erläutert darüber hinaus in der kurzen und griffigen Einführung grundlegende Begriffe, skizziert Ansätze der Forschungsgeschichte und verweist auf die wesentlichen wissenschaftlichen und praktischen Problemfelder.

Von verlegerischer Seite wäre vielleicht zu überlegen, ob die sehr nützliche Reihe der Studienbibliographien zur deutschen Sprache in Zukunft weiterhin noch unbedingt in Buchform erscheinen muß. Gerade bei sich schnell verändernden Bibliographien wäre eine Veröffentlichung im Internet, die leicht auf aktuellem Stand zu halten ist, denkbar. Ein erster Schritt in diese Richtung ist durch die Möglichkeit, Disketten der Bibliographie beim Institut für deutsche Sprache zu erwerben, schon gegangen.

Andersen, Anne-Marie:
Interkulturelle Wirtschaftskommunikation in Europa: Deutschland – Dänemark. Zur Konzeption eines interkulturellen Kommunikationstrainings für den deutsch-dänischen Handel. Tostedt: Attikon, 1997 (Beiträge zur Wirtschaftskommunikation 13). – ISBN 3-927226-27-0. 256 Seiten, DM 86,–

(Sonja Maria Lamberty, Saarbrücken)

Der hier zu renzensierende Beitrag ist eine überarbeitete Version von Frau Andersens Dissertation, die im April 1996 vom Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften an der Universität-Gesamthochschule Paderborn angenommen wurde.
Zwei recht unterschiedliche Gründe haben die Autorin zur vorliegenden Arbeit bewogen: Erstens liegt bei ihr als Dozentin für Wirtschaftskommunikation ein großes Interesse an linguistischen Fragestellungen in der betrieblichen Praxis vor; zweitens spürt die Autorin, wie sie es formuliert, »eine Art interkulturelles Unbehagen, das ich als gebürtige Dänin seit meiner frühesten Kindheit in Deutschland empfunden habe« (7). Beim zweiten Grund mag sich so mancher fragen, was denn da für ein interkulturelles Unbehagen zwischen Deutschen und Dänen existieren soll, wo doch beide Staaten mit großen historischen und kulturellen Gemeinsamkeiten aufwarten können. Doch der Schein trügt, denn das deutsch-dänische Verhältnis ist nicht so uneingeschränkt unkompliziert, wie es auf den ersten Blick scheinen mag, wie wir aus Frau Andersens Untersuchungen erfahren können. Denn gerade wegen der geographischen Nähe werden Kulturunterschiede kaum vermutet, obwohl die kulturellen Mißverständnisse »gravierendere Auswirkungen haben als bei interkultureller Kommunikation zwischen sich sehr fremden Ländern« (17).

Obwohl der Titel der Arbeit vielleicht so manchen abschrecken mag, sich mit dieser Thematik zu befassen, sei an dieser Stelle ausdrücklich angemerkt, mit welcher Leichtigkeit die einzelnen Kapitel zu lesen sind und welch interessante Diskussionen bei der Vorstellung dieses Buches im interkulturellen DaF-Unterricht erfahrungsgemäß aufkommen, was ja auch Sinn und Zweck einer informativen wissenschaftlichen Abhandlung sein sollte. Recht spannend werden die einzelnen Darstellungen bei der Stereotypen-Problematik, wo wir leider wieder lernen müssen, daß auch in Dänemark den Deutschen kaum sympathische oder liebenswürdige Eigenschaften zugeordnet werden. Dänische Sprichwörter, wie »All unser Unglück ist deutsch!«, »Böse wie ein Deutscher!«, »›Die Lüge ist auch eine Wissenschaft‹, sagte der Teufel, ›denn er hörte Vorlesungen in Kiel‹« (142), tun das ihrige dazu.
Dem praktischen Teil der Arbeit liegt eine schriftliche Befragung einer dänischen Exportfirma zugrunde, deren Hauptabsatzmarkt Deutschland ist. Nachstehende Aufgabenstellungen waren durch die dänischen Mitarbeiter dieser Firma zu beantworten:

»(1) Folgende Probleme habe ich besonders mit …
(2) Wie betrachten wir die Deutschen?
(3) Die Deutschen sind (Auflistung der Eigenschaften)
(4) So betrachten uns die Deutschen
(5) Die Dänen sind (Auflistung der Eigenschaften)
(6) Welche Probleme bringt dieses Bild mit sich?
(7) Was können und was müssen wir korrigieren?« (147/148)

Trotz der wirklich kleinen Zahl der Probanden (25 Personen) und einem recht geringen Rücklauf (18 Bögen) ist es erstaunlich, was Frau Andersen aus dieser Befragung gemacht hat: Mit großem Engagement wurden die Probanden wäh-

rend der Bearbeitung durch zusätzliche Erklärungen und Anmerkungen von ihr begleitet, um zu vermeiden, daß unüberlegte Aussagen oder ausweichende Antworten gegeben werden. Die daraufhin folgende Auswertung besticht durch ihre sorgfältige Bearbeitung und ihre Ausführlichkeit, was aufgrund der doch sehr geringen Zahl an Befragten in dieser Form nicht zu erwarten war. Jedoch vom wissenschaftlichen Standpunkt her gesehen wäre die Auswahl eines größeren Probandenkorpus wesentlich repräsentativer und somit auch effektiver gewesen, was aber eventuell auch wiederum als typisch deutsche Sichtweise zu interpretieren ist.
Ein großes Manko der vorliegenden Abhandlung scheint mir, wie so oft, der stolze Verkaufspreis von DM 86,– für eine schmucklose Paperback-Ausgabe zu sein, bei der ich mich leider fragen muß, welche(r) Studierende sich dies überhaupt leisten kann.

Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.):
Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 188). – ISBN 3-484-31188-6. 230 Seiten, DM 128,–

(Nina Janich, Regensburg)

Der Tagungsband vereint Aufsätze verschiedener Autoren, die sich entweder metatheoretisch mit der Textlinguistik als Wissenschaft, mit ihren bisherigen Grenzen und möglichen neuen Ausblicken beschäftigen oder sich konkret mit dem Textbegriff bzw. mit Aspekten von Texten (Intertextualität, Übersetzungsprobleme, Schreibprozeß etc.) auseinandersetzen:

»Ziel des Buches ist es, den in den letzten Jahren mitunter zu beobachtenden konservierenden Tendenzen in der Textlinguistik mit einem Konzept entgegenzuwirken, das nicht abgrenzend-apologetisch ist, sondern neue Entwicklungen bewußt aufgreift, die Textlinguistik um bekannte Anwendungsfelder erweitert und zudem versucht, in Theorie und Praxis andere Akzente zu setzen.« (Antos/ Tietz: IX)

Der erste Beitrag von Robert de Beaugrande positioniert die *Textlinguistik als Wissenschaftsdisziplin* durch Forschungsrückblick und anregenden Ausblick. Beaugrande kritisiert die bisherige, zu starke Trennung der Beschreibungsebenen und deren oft rein formale Analyse zugunsten einer funktionalen Betrachtungsweise, die kognitive und soziale Aspekte integriert.

Drei Aufsätze[1] beschäftigen sich mit dem *Textbegriff*, indem sie die traditionelle Vorstellung eines formal und inhaltlich abgeschlossenen Textes aus verschiedenen Perspektiven hinterfragen. So schlägt Wolfdietrich Hartung eine konstruktivistische Textauffassung vor, die berücksichtigt, daß ein und derselbe Text aus verschiedenen individuellen Perspektiven gelesen und in seiner Bedeutung und Intention bei der Rezeption jeweils neu konstruiert wird. Hartung fordert daher eine stärkere Berücksichtigung der Divergenzen zwischen Produzenten- und Rezipientenperspektive und skizziert mögliche Strategien, diese im Sinne einer kommunikativ gelingenden Kooperation zu klären und zu überwinden. Gerd Antos betrachtet in seinem Beitrag Texte unter dem Aspekt ihrer Notwendigkeit zur Konstituierung und Bewahrung von Wissen und bringt damit einerseits einen konstruktivistischen Aspekt der Textauffassung mit ins Spiel. Er geht aber anders als Hartung nicht vom Rezipienten oder vom Texthandeln aus, sondern betrachtet Texte als konstitutive Elemente der Wissensevolution. Seine Bildübertra-

gung der thermodynamisch definierten Entropie (zwangsläufige Abnahme von Ordnung in einem isolierten System) auf die Gefahren des Wissensverlusts durch Sprachwandel und Textverderbnis (= »kognitive Entropie«) paßt allerdings nicht, weil sie den wesentlichen Unterschied zwischen Thermodynamik und Sprachphänomenen verkennt. (Es fragt sich überhaupt, ob die allgemein beliebte Übernahme naturwissenschaftlicher Konzepte in die Sprachwissenschaft prinzipiell ein Garant für Erkenntnisgewinn ist.) Ulrich Püschel stellt dem Begriff des einheitlichen Textes von einem oder mehreren identifizierbaren Autoren das Phänomen des von ihm so genannten »Puzzle-Textes« gegenüber, das er an historischen und aktuellen Beispielen aus Zeitungen, Fernsehnachrichten und Programmzeitschriften erläutert. Wenn auch die Problematisierung des Zusammenhangs von Teiltexten innerhalb eines kommunikativ irgendwie gegebenen Textganzen nicht ganz neu ist (man denke beispielsweise an die Probleme der Werbesprachenforschung, mit dem Anzeigenaufbau zurecht zu kommen), so bekräftigt Püschels Fazit das Ergebnis einiger anderer Beiträge: »Nicht ›Was ist der Text?‹ lautet deshalb die Frage, sondern ›Wer versteht etwas als Text?‹«, 40).

Zwei Aufsätze setzen sich mit einem derzeitigen Modethema vor allem der Literaturwissenschaft auseinander, mit der *Intertextualität*. Sich quasi ergänzend stellt jeder Aufsatz eine der beiden etablierten Auffassungen von Intertextualität in den Mittelpunkt. Ulla Fix beleuchtet den als Analysekriterium auf Einzeltexte bezogenen Intertextualitätsbegriff in seiner Rolle als postmodernes Stilmittel, während Angelika Linke und Markus Nussbaumer prüfen, ob sich der radikale und universale Intertextualitätsbegriff einer Julia Kristeva mit seiner Negierung von Autor und Einzeltextgrenzen für die Textlinguistik nutzbar machen läßt. Punkt für Punkt setzen sich letztere mit den theoretischen Grundlagen der radikalen Intertextualität auseinander und formulieren in offener und anregender Weise »Einsichten und Einsprüche«, die gut auch ergänzend zu Beiträgen wie denen von Antos oder Hartung zu lesen sind.

Bemerkenswert bei Fix ist die Feststellung, daß das Spielen mit Textmustern in Literatur, Sachtexten und Werbung zwar auf den ersten Blick formal-anarchistische Züge trägt, daß der Reiz dieses Spiels aber nur solange anhält, solange es noch einen Konsens über Regeln und Formen gibt. Die Grenzüberschreitung werde zum Stilmittel, gerade weil die Grenzen bewußt bleiben: der Text erhalte dadurch einen ästhetischen und zeichenhaften Wert. Da dieses Stilmittel in jüngster Zeit fast schon inflationär eingesetzt wird, stellt der Beitrag nicht nur eine linguistische Umsetzung einer ursprünglich literaturwissenschaftlichen Kategorie dar, sondern eröffnet auch wichtige interdisziplinäre Perspektiven in Richtung Semiotik.

In fünf Aufsätzen geht es um den *Produktionsprozeß* von Texten, allerdings unter recht verschiedenen Gesichtspunkten. In den Beiträgen von Karl-Heinz Pogner und Christoph Sauer wird Textproduktion unter dem Handlungsaspekt betrachtet. Pogner beschreibt anhand einer konkreten Fallstudie aus der Energiewirtschaft eine besondere Form gemeinschaftlicher Textproduktion, in der die einzelnen Zwischenstufen des Schreibens bzw. die entsprechenden Textfassungen ein Mittel sind, die gestellte Aufgabe zu konkretisieren und eine Einigung zwischen Dienstleister und Auftraggeber und den daraus resultierenden unterschiedlichen Text-

funktionen zu erreichen. Ähnlich wie Pogner betrachtet auch Sauer die Textproduktion als Problemlösungshandlung, allerdings an einem historischen Beispiel erläutert und unter stärkerer Berücksichtigung auch der Rezeptionsperspektive. Anhand eines Textes aus einer deutschsprachigen Besatzungszeitung der Niederlande von 1941 analysiert er die ideologischen, sozialen und politischen Schreibbedingungen und die daraus resultierende Mehrfachadressierung und Instrumentalisierung ideologischen Wortschatzes.

Unter kognitivem und teils didaktischem Aspekt beleuchten Paul R. Portmann-Tselikas und Antonie Hornung den Prozeß des Schreibens. Portmann-Tselikas veranschaulicht an einem konkreten Beispiel (Mitschrift eines schreibbegleitenden Monologs), wie letztlich erst das Abwägen und Revidieren einzelner Formulierungen sowie die reflektierende Distanz zur eigenen Handlungsabsicht ausschlaggebend für die Ausdifferenzierung und Festlegung der konkreten Textintention sein kann – zumindest bei bestimmten Textsorten (wie einem Beschwerdebrief). Hornung versucht dagegen unter Einbeziehung kognitiver Grundlagen eine didaktische Bewertung von mündlicher und schriftlicher Selbstdarstellung beim Fremdsprachenlernen und ihres Nutzens für die Textproduktionsfähigkeit (erläutert an konkreten Kurs- und Textbeispielen eines Lehrgangs für Deutsch als Fachsprache der Wirtschaft an der Universität Trient).

Eva-Maria Jakobs schließlich rückt im Rahmen des Produktionsprozesses die elektronischen Medien in den Blickpunkt, wenn sie das Problem des Plagiats nicht nur psychologisch zu erklären versucht, sondern in einleuchtender Weise die bei der wissenschaftlichen Textproduktion per Computer wesentlich größere »Plagiatsversuchung« auf die leichte Reproduzierbarkeit elektronisch verfügbarer Texte zurückführt und daraus wissenschaftsdidaktische Konsequenzen ableitet. Internet und Texte im Computer verführten leicht zu einer Textproduktion nach dem Baukastenprinzip, weshalb der Aufsatz nicht nur eine neue Forschungsperspektive eröffnet, sondern auch bei Leserinnen und Lesern vielleicht tatsächlich umgesetzte Schreibprozesse bewußt und damit der Selbstkritik zugänglich macht.

Zwei Aufsätze gehen auf das *Übersetzungsproblem* von Texten ein. Einzige *historisch orientierte Abhandlung* ist der kurze Aufsatz von Swetlana Mengel, in dem sie auf der Basis russischer und altslawischer Texte erläutert, inwiefern Texte normbildend für die Wahl phonetischer, grammatischer und lexikalischer Mittel sein können.

Wie man sieht, liegt der Reiz der Aufsatzsammlung nicht nur in der Bandbreite der angesprochenen Themen und Methodenprobleme, sondern auch darin, daß sich in der Regel mindestens zwei Aufsätze mit einem prinzipiell ähnlichen Thema (Intertextualität, Schreiben als Problemlösen, Übersetzung, Textbegriff) aus verschiedenen Perspektiven – sich ergänzend oder widersprechend – beschäftigen und man auf diese Weise beim Lesen den Eindruck einer angeregten und vor allem anregenden Diskussion gewinnt. Dieser Eindruck wird durch die Zusammenfassung der Schlußdiskussion am Ende des Bandes bestätigt, in der Heike Tietz versucht, die unterschiedlichen Standpunkte skizzenhaft einander gegenüberzustellen.

Es ist wohl vor allem eine interessante Auseinandersetzung um den Textbegriff zu erwarten, da innerhalb der Aufsätze – wie bei Linke und Nussbaumer auch einmal angesprochen (122) – ein Spannungsverhältnis zwischen einem sehr

stark handlungsorientierten, ja teilweise konstruktivistischen Textbegriff (rezeptionsorientiert versus produktionsorientiert) und einer gewissen Rückbesinnung auf den Formaspekt und die nicht-interaktive Funktion von Texten aufscheint. Die »Zukunft der Textlinguistik« scheint spannend zu werden.

Anmerkung

1 Die Aufsätze werden im folgenden nicht konsequent nach ihrer Reihenfolge im Band, sondern nach von der Rezensentin interpretierten thematischen Zusammenhängen besprochen.

Apel, Hans Jürgen; Koch, Lutz (Hrsg.): **Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis**. Weinheim; München: Juventa, 1997. – ISBN 3-7799-1042-X. 160 Seiten, DM 24,80

(Brigitte Teuchert, Rottenburg)

Was haben Rhetorik und Pädagogik gemeinsam? Wie kann die Pädagogik Traditionen der Rhetorik integrieren und gemeinsame Ziele der beiden Disziplinen realisieren?

Diesen Fragen widmet sich der Band von Apel und Koch. Sie unternehmen den Versuch, insbesondere aus der antiken Rhetorik Vorgehensweisen und Ziele abzuleiten und diese auf pädagogische Prozesse zu beziehen.

Die Autoren schreiben:

»Die Abstinenz der Pädagogik von der Rhetorik (mit Ausnahme der Deutsch-Didaktik und der Sprecherziehung) ist eigentlich unverständlich. Denn ist nicht der Pädagoge, ohne Zweifel wenigstens der Lehrer, einer, der redet und sich ins Gespräch einläßt? Ist nicht die Stimme *das* Organ und die Sprache *das* Medium seiner Wirkung?« (13)

Die Autoren wollen zeigen, daß die Wirkung des Redners – *docere, movere, delectare* – und die Wirkung des Pädagogen – *ethos, logos und pathos* – Parallelen aufweisen.

Vier Autoren gestalten die folgenden Kapitel, die sich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung dem Vergleich von Rhetorik und Pädagogik zuwenden. Otto Hansmann schreibt zur »Bildung des Redners« unter Berücksichtigung der »Systematischen und historischen Aspekte zum Bildungsprofil des Rhetors bei den Griechen und in der römischen Antike« (17–53). Der Autor stützt sich dabei auf Cicero und Quintilian und deren Auffassungen, was ein Redner durch seine Persönlichkeit bewirken und wie er seine rhetorischen Ziele verwirklichen kann.

Hans Jürgen Apel zieht im zweiten Kapitel deutliche Querverbindungen von diesen antiken Theorien und Grundsätzen zu den pädagogischen Berufen: »Der Lehrer als Rhetor?« (53–81) heißt seine Fragestellung. Die grundlegende These Apels, die er zu untermauern strebt, heißt:

»Lehrer müssen in Schule und Unterricht Klassen führen und Sachverhalte in den Erfahrungshorizont Lernender bringen, um Lernen anzuregen. Sie sollen unterrichten und erziehen, beraten und beurteilen. Zur Bewältigung dieser Aufgaben ist es von Vorteil, auch über rhetorische Qualifikationen zu verfügen und diese in den Dienst des didaktischen Handelns zu stellen.« (55)

Dieser Ansatz ist sicher sehr bedenkenswert – jedoch nicht neu! An vielen Universitäten werden heute Seminare unter Titeln angeboten, wie z. B. »Rhetorik für Lehramtsanwärter« oder »Das Unterrichtsgespräch«; in sehr vielen Bundesländern sind Veranstaltungen in Sprecherziehung und Rhetorik Pflichtveranstaltungen für angehende Lehrer. Insoweit sind viele Forderungen und

Gedanken des Buches bereits anerkannte Realitäten.
Das dritte Kapitel von Karl Helmer steht unter dem Motto »Topik und Argumentation« (81–101). Die beiden Anfangssätze dienen auch hier fast schon als These und Zusammenfassung zugleich:

»Pädagogische Theorien arbeiten verbreitet mit Voraussetzungen, Aussagen, Argumenten und Urteilen, deren Geltung auf ZUSTIMMUNG beruht und nicht auf unantastbarer Gewißheit. Genau diese Form der Theorie galt in der Tradition als rhetorisch.« (81)

Das vorletzte Kapitel von Lutz Koch trägt den Titel »Rhetorisch-pädagogische Stimmungslehre« (101–129) und geht auf die verschiedene Ausprägung von Affekten, die Affektenlehre der Antike und die Querverbindungen wiederum zu Pädagogik und Schule ein.
Das Buch schließt ab mit Klaus Pranges »Neue Medien und alte Didaktik« (129–147). Hierin erläutert der Autor antike Aufbauschemata von Reden und beschäftigt sich mit der Frage der Interdependenzen zwischen Sprache als pädagogischer Grundlage und Rhetorik als Mittel, diese Sprache zu transportieren und als vermittelndes Objekt zu nutzen.
Zusammenfassung: Das vorliegende Buch zeigt Stärken im wissenschaftlichen Aufbau, es wird sehr genau zitiert, die Zitierweise mit Fußnoten ist jedoch schwer lesbar und nicht mehr ganz aktuell. Es zeigt ebenfalls Stärken in der Genauigkeit der Darstellung antiker rhetorischer Traditionen.
Die Schwächen des Buches bestehen im logischen Aufbau: es werden antike rhetorische Grundsätze angeführt und diese mit moderner Pädagogik verglichen. Der Gesamtbereich an moderner Rhetorik, z. B. von Psychologen wie Schultz von Thun, von Sprecherziehern wie z. B. Allhoff, Bartsch oder Berthold, wird nicht wahrgenommen. Insbesondere Berthold veröffentlichte in den letzten 15 Jahren ausführliche Bücher und Artikel zum Thema Rhetorik in der Schule.
Das Verdienst der Autoren liegt nichtsdestoweniger darin, nochmals intensiv auf die Tatsache hingewiesen zu haben – die übrigens in nahezu jeder Führungstheorie und -praxis für Manager auch stehen könnte –, daß die zu vermittelnden Inhalte, Argumente, Informationen und Gedanken eines sie tragenden Instrumentariums bedürfen, um die Angesprochenen – Mitarbeiter genauso wie Schüler oder Studierende – in ihren Bann zu ziehen, sie zu fesseln, ihnen Zusammenhänge klar zu machen. Dieses Instrument heißt Rhetorik, d. h. Rede- und Gesprächsfähigkeit, und damit ist antike wie moderne Rhetorik in gleicher Weise angesprochen. Wirkung erzielen heißt nicht nur, gute Gedanken zu haben, sondern sie auch als solche vermitteln zu können.

Baacke, Dieter:
Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Grundlagen der Medienkommunikation 1). – ISBN 3-484-37101-3. 105 Seiten, DM 19,80

(Haymo Mitschian, Berlin)

Der erste Band einer Reihe zu den »Grundlagen der Medienkommunikation«, der unter dem Titel *Medienpädagogik* sein Thema auf gut 100 Seiten behandelt, kann nicht mehr liefern als einen kursorischen Überblick über das Forschungsgebiet. Dieter Baacke spannt denn auch einen Bogen von den medienbezogenen Reflexionen der Antike bis hin zu Gedanken zur Internettechnologie, ohne erschöpfend auf die einzelnen Bereiche einzugehen. Damit erhält auch der Leser nur einen Eindruck vom Wesen der Medienpädagogik, ohne daraus unmittelbare Erkenntnisse zum Beispiel für

unterrichtliches Handeln herleiten zu können.
Im einleitenden Kapitel listet Baacke 16 Fragen auf (1ff.), auf die von der Medienpädagogik, verstanden als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, Antworten erwartet werden. Nur eine davon – Nr. 4 – bezieht sich unmittelbar auf das Lernen, während mit den anderen ein breites Spektrum von Themen des Einflusses von und des Umgangs vor allem mit den Massenmedien (Printmedien, Radio und Fernsehen einschließlich sonstiger Ton- und Filmträger) aufgezeigt wird. Diese eher traditionelle Ausrichtung des Medienbegriffs spiegelt sich in den sich anschließenden Ausführungen wider, wo erst gegen Ende die sogenannten Neuen Medien ins Spiel kommen, ohne allerdings mehr als nur genannt zu werden.
Die Relevanz des Bändchens für DaF-Interessierte wird hauptsächlich dadurch eingeschränkt, daß Baacke all das, was sich aus medienpädagogischen Überlegungen für das Lehren und Lernen ableiten ließe, der Mediendidaktik zuordnet, auf die er nicht weiter eingeht. Damit erfährt man kaum etwas über die medialen Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht, sondern muß sich mit Hintergrundinformationen und exemplarischen Konkretisierungen für Kinder und Jugendliche zufrieden geben. Die sozialen und allgemein gesellschaftlichen Funktionen der Medien stehen im Mittelpunkt der Darstellung, und nicht Fragen danach, wie man sie gezielt zur Förderung von Lernvorgängen einsetzt.
Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache kann diese Publikation denn nur als ein erster Einstieg in Gegenstand und Fragestellungen der Medienpädagogik genutzt werden. Neues zu Lehr- und Lernmedien oder zu den computergestützten Medien ist ihr dagegen nicht zu entnehmen.

Bauer, Karl-Oswald:
Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim; München: Juventa, 1997. – ISBN 3-7799-0368-7. 168 Seiten, DM 24,80

(Susanne Duxa, Bochum)

Dies ist ein sehr *persönliches* Buch, aus zweierlei Gründen: zum einen geht es von einem personenorientierten Professionalitätskonzept aus, d. h. im Mittelpunkt von Professionalität steht das professionelle Selbst des Praktikers, der seine professionelle Entwicklung nur durch eigene Arbeit voranbringen kann, indem er Diskrepanzen zwischen Wirklichkeit und Wunsch zum Ansatzpunkt für Reflexionen und Revision von Verhalten nimmt. Zum zweiten ist dieses Buch sehr persönlich geschrieben. Der Autor tritt dem Leser in einer Art Dialog als Person gegenüber und schildert viele Erfahrungen aus der eigenen (Berufs-) Biographie. Manchem mag dies stellenweise schon zu intim werden, aber Bauer setzt damit glaubwürdig das von ihm vertretene Konzept um, daß Professionalisierung die ganzheitliche Arbeit an der eigenen Person in Kontakt mit anderen Praktikern und Wissenschaftlern innerhalb und außerhalb der eigenen Zunft bedeutet. Als Erziehungswissenschaftler hat er dabei die (Weiter-) Entwicklung von allgemeinpädagogischen Kompetenzen und Selbstmanagement im Auge.
Diesen Entwicklungsprozeß will Bauer durch eine »gelenkte Autodidaktik«, d. h. durch Anregungen und Handlungsempfehlungen für eine erfahrungsorientierte Praxisaufarbeitung als Einzelperson, in Tandems oder kollegialen Kleingruppen, systematisch fördern. Dabei verspricht er den Lesern viel: zwar keine generelle Erleichterung in ihrem beruflichen Alltag, aber die Garantie auf Erfolg in

umschriebenen Teilbereichen des eigenen beruflichen Handelns sowie Zufriedenheit und Gelassenheit (9). Dieses Ziel geht er anhand einer Mischung an aus Theorie-Input durch aufbereitete Fachliteratur aus Lehrerbildung und Personalentwicklung (ca. 1/3 des Buchumfangs), sowie Reflexionsanregungen und Übungsvorschlägen, Literatur, Medien und Adressen zur weiteren Informationsbeschaffung (ca. 2/3 des Buches).
Seine Ausgangshaltung dabei ist jener Optimismus, wie er in der verhaltensorientierten Psychotherapie zu finden ist (vgl. 120). So arbeitet er viel mit positiven Suggestionen und gibt Handlungsempfehlungen, darunter auch das Suchen und gezielte Kopieren von Modellen für die eigene Praxis (46ff.). Eine Perspektivenverengung auf bloße Effektivitätssteigerung kann man ihm jedoch nicht vorwerfen: als Kernelemente der professionellen Entwicklung konzentriert er sich nicht nur auf Wissen und Können, sondern bezieht seelische und körperliche Ausgeglichenheit explizit mit ein (vgl. Kapitelüberschriften wie »Sich von Ängsten und Sorgen befreien«, »Mit dem Chaos leben«, »Pädagogik ist Körperarbeit«. So wird auch das *burning-out* Syndrom ausdrücklich angesprochen, ist es doch gerade sein Ziel, Energien für eine produktive Auseinandersetzung mit Problemen des beruflichen Alltags freizusetzen und Hilfestellungen für den Umgang mit ihnen zu geben. Dabei erscheinen die Grenzen zur Therapie nicht deutlich gezogen, was bei einem Buch, das u. a. zum Selbststudium gedacht ist, problematisch erscheint.
Die zahlreichen konkreten (z. T. von anderen Autoren übernommenen oder adaptierten) Übungsvorschläge zu den weiteren Themenkomplexen »Anfänge gestalten« – »Methoden des sozialen Lernens« – »Partner- und Teamarbeit« – »Kommunikation« – »Aktivieren, Entspannen, Konzentrieren« – »Theorien und Überzeugungen überprüfen« – »die eigene (Berufs-) Biographie schreiben« – »Ziele finden« – »die eigene Rolle klären« sind sämtlich von ihm erprobt. Sie sind z. T. als Lernhilfe für die eigene Weiterentwicklung und z. T. für den Einsatz in der Arbeit mit den jeweils eigenen Lerngruppen gedacht.
Daß diese Übungen notgedrungen (?) in der Regel recht knapp beschrieben sind, ist sicherlich eine Schwäche des Buches. In ihrer Anschaulichkeit laden sie zum Ausprobieren ein und regen so Prozesse an, ohne daß das Buch dann eine Hilfestellung zur Begleitung oder Aufarbeitung dieser Prozesse gibt. Hier wird Bauer seiner eigenen Maxime, daß pädagogisches Können neben Übung durch Reflexion und intensive Auseinandersetzung entsteht (7), nicht immer gerecht. Man fragt sich, was die Leser tun, wenn sie Anregungen ausprobieren und Schiffbruch damit erleiden? Mit dieser Gefahr ist realistischerweise bei weniger erfahrenen Lesern zu rechnen, oder bei solchen, die tatsächlich in jenen krisenhaften Umbrüchen in ihrem Berufsleben stecken, wie Bauer sie beschreibt. Hilfreicher als der bloße Hinweis darauf, daß man sich eine unterstützende Umgebung schaffen sollte (32 u. 41), wäre hier ein expliziter Verweis auf erprobte Verfahren der kooperativen Praxisbewältigung (vgl. Wahl 1991; Wack 1993).
In Zusammenhang mit der Zielgruppe des Buches läßt sich als weitere Kritik anmerken, daß das Kenntnis- und Erfahrungs-*Niveau* der anvisierten Leserschaft nicht eindeutig erscheint: so wird stellenweise allgemein Bekanntes dargeboten (z. B. 123) und Forschungsergebnisse werden zuweilen von der Warte des wohlmeinenden erfahrenen Wissenschaftlers als Gesetzmäßigkeiten – und nicht immer mit Literaturangaben (z. B. 34; 124) – wiedergegeben. Das rechte

Maß ihrer Erläuterung gelingt dabei nicht immer: So wird z. B. über die Rolle von Reflexion in der Handlung für die Gestaltung von Unterrichtssituationen (21) oder auch über die Frage nach der Möglichkeit, subjektives Überzeugungswissen bewußt zu machen und zu verändern (115f., 120), mehr oder weniger hinweggegangen. Hingegen erhalten die verschiedenen Verfahren der Validitätskontrolle von Ergebnissen aus der Handlungsforschung größeren Raum, als es in einem Übungsbuch notwendig wäre (123ff.). Für die häufig als »Selbständige« arbeitenden Andragogen hätten diese Seiten besser mit Überlegungen zum Umgang mit unprofessionellen Arbeitsbedingungen gefüllt werden können – im Erwachsenenbildungsbereich ein wichtiger Ursachenfaktor für *burning-out,* der hier keine Beachtung erfährt.

Was die Literaturempfehlungen betrifft, so geben sie aufgrund ihrer Zusammenstellung von Titeln aus unterschiedlichen Bereichen (Pädagogik, Psychologie, Organisationsentwicklung, Forschungsmethodologie) hilfreiche Hinweise. Die Anordnung sowohl im Fließtext als auch am Ende des Buches erleichtert ein schnelles Wiederauffinden jedoch nicht, wie es wahrscheinlich die Absicht war. Nach einigen Titeln sucht man gar vergebens (z. B. 60).

Insgesamt läßt sich jedoch ein positives Resümee ziehen: Die Begeisterung, mit der der Autor das Buch geschrieben hat (150), »kommt rüber«. Mir hat das Buch Lust darauf gemacht, weiter an meiner eigenen beruflichen Praxis zu arbeiten und einige der Anregungen in mein Handlungsrepertoire aufzunehmen. Diese Wirkung erreicht das Buch nicht zuletzt durch seinen persönlichen Stil und seine Ehrlichkeit. Wohltuend angesichts der sich in letzter Zeit höher schraubenden Spirale der Qualitätsrhetorik finde ich auch den abschließenden Appell zur Besinnung auf die jeweils persönlichen Stärken und gegen ein verbohrtes Streben nach einem von außen gesetzten Einheitsmaß von Professionalität.

Literatur

Wack, Otto Georg: »›Praxis gemeinsam bewältigen‹. Die kollegiale Praxisbegleitung als Verfahren der Mitarbeiterfortbildung zwischen didaktisch-methodischer Fortbildung und Supervision«, *Erwachsenenbildung* 39, 2 (1993), 83–86.

Wahl, Diethelm: »Erfahrungen mit den KOPING-Kleingruppen und den Praxis-Tandems«. In: ders. u. a. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1991, 166–180.

Becker-Mrotzek, Michael:
Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung.
Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-13042-0. 372 Seiten, DM 79,80

(Ina Schreiter, Jena)

Eine »Entwicklungsuntersuchung« nennt Becker-Mrotzek sein umfangreiches, eng gedrucktes Werk, in dem an keiner Stelle etwas über den Verfasser und seinen Arbeitsbereich verraten wird noch über die Frage, ob es sich bei diesem Buch um eine Qualifikationsschrift (für Promotion oder Habilitation) handelt. Aus dem umfangreichen Literaturverzeichnis von mehr als 500 Titeln kann ich bei einer Auflistung von 27 Publikationen aus der Feder von Konrad Ehlich und vielen Bezügen darauf im Text lediglich vermuten, daß zu ihm besonders enge (Arbeits-)Kontakte bestehen. Inter-

essieren würde es mich schon, wer oder was Becker-Mrotzek zu diesem Opus veranlaßt oder ermutigt hat. Bemerkenswert in positiver und negativer Hinsicht erscheint mir die Publikation vor allem in Bezug auf ihren Inhalt und ihre Komposition.

1. Im Kapitel 1 »Theoretische Grundlegung« formuliert der Verfasser die Fragestellung seiner Arbeit. Ausgangspunkt ist die These, »daß sich Texte von jungen Kindern und erfahrenen erwachsenen Schreibern in vielerlei Hinsicht unterscheiden« (9). Die Arbeit will zeigen, »wie sich Schreiber in ihrer Entwicklung der Textarten bedienen, um ihre Schreibaufgaben zu bewältigen« (11). In der Schreibforschung werde für dieses Anliegen üblicherweise das Vorgehen gewählt, zu beobachten, wie Schreiber unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Fertigkeitsniveaus Texte verfassen, um von daher auf die zugrunde liegenden kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten zu schließen. Becker-Mrotzek will einen anderen Weg gehen:

»Nicht die Prozesse des Schreibens bilden den Ausgangspunkt und alleinigen Gegenstand der Arbeit, sondern geschriebene Texte. Sie als manifeste Resultate eines vorausgegangenen sprachlichen Produktionsprozesses sollen Auskunft geben über eben jene zugrundeliegenden Prozesse« (9).

»Grundlage der Untersuchung bildet ein umfangreiches Textkorpus von SchreiberInnen unterschiedlichen Alters, die in einem Schreibexperiment die Aufgabe hatten, für eine digitale Stoppuhr eine Bedienungsanleitung zu verfassen« (10).

Unter dieser Zielstellung entsteht eine ungemein fleißige und kenntnisreiche Arbeit. Die Auseinandersetzung mit der großen Menge an Fachliteratur spiegelt sich nicht nur im Literaturverzeichnis, sondern vor allem im Referieren und Kommentieren der Anschauungen vieler, vieler Fachwissenschaftler[1], deren Arbeiten einen mehr oder (öfter) weniger engen Bezug zum behandelten Thema haben.

2. Die empirische Untersuchung und ihre Ergebnisse (Kapitel 7 bis 9) stellen den Kern der Arbeit dar. Dabei diskutiert der Verfasser zunächst die Bedienungsanleitung als komplexe Textart mit ihren Elementen (7.1.), geht unter 7.2. zu sprachlichen Mitteln des Anweisens über (u. a. unter Einbeziehung verschiedenster linguistischer Positionen zur theoretischen Bestimmung des Imperativs) und gelangt plötzlich und für mich überraschend unter 7.2.3. zu seiner empirischen Untersuchung, indem er den aus dem Textkorpus ermittelten Einsatz sprachlicher Mittel zum Ausdruck des Anweisens auszugsweise zitiert und interpretiert. Sein methodisches Vorgehen kippt also um von einer Darlegung generell vorhandener sprachlicher Möglichkeiten der deutschen Sprache für die Gestaltung von Anweisungen in die Darstellung einer Auswahl, die durch die Auswertung des Textkorpus gewonnen wird. Diese Beschränkung auf die Diskussion der tatsächlich verwendeten sprachlichen Mittel ist legal, nur entspricht sie nicht den durch das Vorgehen auf den Seiten 150 bis 156 zunächst geweckten Erwartungen.

Dieses Kapitel liest sich recht mühsam durch die Diskussion unterschiedlicher linguistischer Positionen und deren (durch die Vielfalt) oft nicht direkt erkennbaren Bezug zu den angeführten und ausführlich interpretierten Beispielen aus dem Untersuchungskorpus.

Die Kapitel 8 und 9 bestechen durch die Genauigkeit und Gründlichkeit der Datenerhebung unter Einbeziehung eines Textverarbeitungsprogramms. Grundlage für die Darstellung der Untersuchungsergebnisse und ihre Interpretation sind die im Kapitel 2 nachzulesenden Annahmen der funktionalen Pragmatik

über den Zusammenhang von sprachlichen Mitteln und mentalen Prozessen.
Der Verfasser legt für die Darstellung der Schreibentwicklung – der Anlage seiner Untersuchung entsprechend – vier Entwicklungsniveaus (0 bis 3) fest, stellt eine Auswahl aus dem Textkorpus vor, interpretiert und diskutiert und gewinnt daraus seine Ergebnisse: die Entwicklung der Schreibfertigkeit, festgemacht an den typischen Merkmalen der Texte der unterschiedlichen Alters- und Niveaustufen von Grundschülern (Niveau 0) über Gymnasiasten der Klassen 6/7 (Niveau 1), Gymnasiasten der Klassen 10 und 12 sowie Germanistikstudenten (Niveau 2) bis hin zu Technischen Redakteurinnen (Niveau 3).
Diesen Teil der Arbeit halte ich mit wenigen Einschränkungen, die weiter unten erwähnt werden, für vorbildhaft: Ausgangspunkt sind Beispiele aus dem Textkorpus für das jeweilige Entwicklungsniveau und deren genaue Erläuterung, Endpunkt ist eine auf theoretischen Erkenntnissen der funktionalen Pragmatik basierende Schlußfolgerung, die die Beziehungen zwischen mentaler und Schreibentwicklung herstellt.
Die Summe der Erkenntnisse wird im Kapitel 10 noch einmal ausführlich zusammengefaßt.
An diese insgesamt positive Einschätzung schließen sich nun Bemerkungen an, die meine kritische Haltung zu einigen Eigenschaften der Arbeit erkennen lassen.
a) Der Titel der Arbeit zeigt einen so hohen Allgemeinheitsgrad, daß er wenig aussagt. Der Untertitel, der leider falsch ausgedruckt worden ist (*Schreibtätigkeit* statt *Schreibfertigkeit*) ist wesentlich konkreter und zielt auf den Kern der Arbeit. Aber: Sechs von zehn Kapiteln (143 Seiten) oder zumindest, wenn man die Kapitel 4 und 5 schon mit zum Kern zählen will, vier von zehn Kapiteln mit insgesamt 121 Seiten braucht's, um zu diesem Kern zu kommen, der Textart »Bedienungsanleitung«. Warum diese überaus lange Hinführung, die vom »Sprachlichen Handeln« (Kap. 2) über »Entwicklungsforschung« (Kap. 3) und »Schreibentwicklung« (Kap. 4) sich mit Kap. 5 »Die Handlung ›Zeitmessen‹ als einfache Handlung« und Kap. 6 »Die Instruktion als komplexe Handlung« endlich diesem Kern nähert? Warum stellt der Verfasser oft Thematisiertes hier noch einmal so ausführlich zusammen – Dinge, die wirklich z. T. sehr am Rande oder im Vorfeld des Themas liegen. Dazu zähle ich u. a. 2.3. »Musteranalyse«, 2.6. mit dem Exkurs über die Entwicklung der Schrift, fast das gesamte Kap. 3, so lesenswert es für Interessierte sein mag, große Teile von Kap. 4, z. B. die gesamte Geschichte des Aufsatzunterrichts.
b) Das Buch ist geprägt von Wiederholungen. Vielleicht liegt das am Bestreben des Verfassers, den Lesern sein Wissen wirklich sicher und »umgewälzt«, um einen Begriff aus der Fremdsprachendidaktik zu gebrauchen, herüberzubringen. Ein Beispiel fast unmittelbar aufeinanderfolgender Sätze (für viele!) mag das illustrieren:

»In einer vergleichbaren Situation kam es in den USA und Kanada in den 70er Jahren zur Etablierung einer neuen Forschungsrichtung, die man heute allgemein als Schreibforschung bezeichnet.«

Sechs Zeilen weiter heißt es:

»Was heute mit dem Begriff (sic!) ›Schreibforschung‹ bezeichnet wird, geht zurück auf eine Entwicklung der 70er Jahre in den USA und in Kanada.« (88f.)

c) Ungenauigkeiten z. B. im Umgang mit den Termini können auch den Leser verunsichern. Wieder nur zwei Beispiele für mehrere:
– Als Text werden eigentlich nur schriftliche Produkte (im Gegensatz zu den mündlichen Diskursen) bezeichnet. Das wird aber nicht konsequent durchgehalten.

– *Vorläufige* Annahmen und *vorläufige* Bezeichnungen tauchen an vielen Stellen auf (u. a. 148, 175, 187), ohne daß später noch einmal darauf zurückgekommen und die Vorläufigkeit durch eine Fixierung/Änderung/Präzisierung aufgehoben wird.

Resümee: Ich hoffe, dem Verfasser nicht Unrecht zu tun, wenn ich sage: Weniger wäre mehr gewesen. Mein Eindruck ist: Hier breitet jemand sein Wissen vor dem Leser aus ohne Rücksicht darauf, was wirklich zum Thema gehört und was doch recht außerhalb liegt. Und:

»Das Bemühen um Genauigkeit […] führt bisweilen zur Hypergenauigkeit und Redundanz.« (263)

Dies stellt Becker-Mrotzek selbst für Texte von Schreibern eines bestimmten Entwicklungsniveaus fest. Ich meine, es gilt in hohem Maße für seine eigene Arbeit.

Anmerkung

1 Wegen der besseren Lesbarkeit benutze ich vorwiegend die männlichen Formen, schließe aber selbstverständlich die weiblichen mit ein.

Beitter, Ursula E. (Hrsg.):
Schreiben im heutigen Deutschland: Fragen an die Vergangenheit. New York: Lang, 1998 (Loyola College in Maryland Berlin Seminar 2). – ISBN 0-8204-3831-6. 251 Seiten, DM 86,–

(Sibille Tröml, Leipzig)

»Solange etwas ist, ist es nicht das, was es gewesen sein wird. Wenn etwas vorbei ist, ist man nicht mehr der, dem es passierte. Allerdings ist man dem näher als anderen. […] Als das war, von dem wir jetzt sagen, daß es gewesen sei, haben wir nicht gewußt, daß es ist. Jetzt sagen wir, daß es so und so gewesen ist, obwohl wir damals, als es war, nichts von dem wußten, was wir jetzt sagen.«

Diese Sätze entstammen nicht dem vorliegenden Band, sondern Martin Walsers im gleichen Jahr erschienenem Roman *Ein springender Brunnen*. Geschrieben im heutigen Deutschland, stellt auch er Fragen an die Vergangenheit, doch ist letztere eine andere als die, auf die das von Ursula Beitter herausgegebene Buch reflektiert. Zwar ist Walsers Vergangenheit ebenfalls eine deutsche, und eine, die diese mit individueller Vergangenheit verknüpft, aber es ist jene, die bei vielen im In- und Ausland nicht nur bis 1989/90 kurz »*die* deutsche Vergangenheit« genannt wurde und wird und die die Jahre 1933 bis 1945 meint. In dem mit dem Brandenburger Tor auf knallig schwarz-rot-gelbem Einband versehenen Werk *Schreiben im heutigen Deutschland* indes steht der Begriff »Vergangenheit« (wie auch die von Beitter damit verbundenen Begriffe »Vergangenheitsbewältigung«, »Verarbeitung«, »Selbstbefreiung«, vgl. xi-xvii) zeitlich fast ausschließlich für die deutschen Jahre zwischen 1949 und 1989/90, räumlich fast ausschließlich für das Gebiet der einstigen DDR und inhaltlich fast ausschließlich für das, was der Einbandtext ankündigt als

»die Darstellungen der psychologischen Deformationsprozesse des Menschen in einem totalitären Staat, sowie die Suche nach Identität und Funktion in einer neuen Gesellschaftsstruktur«.

Beim Lesen der insgesamt 14 Beiträge jedoch wird deutlich, daß das Korsett, welches gerade das hier letztzitierte schnürt, etwas zu eng gerät. Diese Einengung wiederum hat weniger mit den unterschiedlichen Textsorten zu tun, als mit den Inhalten, die von der Herkunft ihrer Verfasser nicht ganz trennbar scheinen. Während die Verfasser der sieben literarischen Texte allesamt aus der Ex-DDR stammen, es sich entweder um AutorInnen handelt, die bis 1989/90 dort lebten oder die diese nach Repressionen

verschiedenen Grades in den 70er oder 80er Jahren verließen bzw. verlassen mußten, sind die Verfasser der sechs literaturwissenschaftlichen Darstellungen GermanistInnen an amerikanischen Universitäten. Herkunft und Zugehörigkeit von Hans-Uwe Haus, der mit einer Art politischen Meinungsäußerung vertreten ist, bleibt indes unklar. Dies ist insofern bedauerlich, da er mit seinen heftig-attackierenden Notaten zum Thema »Um-Schreibungen« (von gegenwärtiger und von DDR-Realität) einen Ton anschlägt, der daran erinnert, wie in Zeiten des Kalten Krieges Ost und West einander offiziell ihre Feindseligkeiten artikulierten und so jene Mauer in den Köpfen (und Herzen) bauten, vor der Margret Boveri schon 1962 warnte und die sich heute noch nur schwer abbauen läßt. Aber Haus ist mit dieser Art des Herangehens der einzige unter den Beiträgern.

Der Ton der Schriftsteller reicht von einer hoffnungsvollen Aufbruchstimmung bei T. Brussig, der über »die Wende zum Erzählen und die Chance junger deutscher Autoren« (1) schreibt, über J. Erpenbecks durchaus ironischen Blick auf intellektuelle ostdeutsche Nach-Wende-Orientierungslosigkeit und -Larmoyanz bis zu S. Krawczyks ernst gehaltenen 1990er Gedanken zu »ich, die kunst, deutschland«, die auch für das Recht des Künstlers plädieren, »das Bestehende grundsätzlich in Frage zu stellen« (41). Und während H. Schubert die Geschichte eines Todesurteils wegen Kindsmordes vom Juni 1945 notiert, erinnert sich H.-J. Schädlichs Ich-Erzähler an »Die Sache mit B.«, die wie »Damals V« von E. Loest Geschichten aus einer ostdeutschen Vergangenheit zwischen Bespitzelung und Bautzen sind. Zusammen mit G. de Bruyns Gedanken »Über den Schriftsteller als Entdecker« bieten diese zumeist als Reprint wiedergegebenen Texte einen Einblick in Inhalte und Formen (ex-) ostdeutschen Dichterschaffens zwischen 1990 und 1996/7.

Bleiben in diesem ersten Teil Namen wie C. Wolf und S. Heym ungenannt, so findet sie der Leser im zweiten. Am Beispiel von Heyms Kurzgeschichtensammlung *Auf Sand gebaut* (1990) zeigt Arthur W. McCradle z. B. auf, was er »Heym's personal tragedy« (125) nennt: den Konflikt zwischen sozialistischem Traum und DDR-sozialistischer Machtwirklichkeit, zwischen offener DM-Entscheidung der Massen und verdeckter Reetablierung alter Mächte. Thematisch damit im Zusammenhang stehen Damon Rarickes Betrachtungen zu Wolfs Version des *Medea*-Stoffes, den dieser u. a. als »unification novel« (196) und als Antwort auf die Frage »Was bleibt?« liest. Von den auch psychischen Schwierigkeiten, die die Vereinigung und damit verbunden unterschiedlich ausgerichtete Verluste mit sich bringen, erzählen F. C. Delius' vielgerühmte *Birnen von Ribbeck* (1990) ebenso wie M. Maron's *Animal triste* (1996). Während Peter Oliver Arnds nach den Funktionen des Monologs in ersterem fragt und resümiert, daß dieser sich »als Erzählform für eine literarische Auseinandersetzung mit der deutschen Wiedervereinigung geradezu an[bietet]« (81), konzentriert sich Erlis Wickersham auf den »outstanding use of metaphors and narrative technique« (211) in *Animal triste*, das ihm Zeit- und übergreifendes Verlustdokument ist. Eine Untersuchung zum Thema »Die Denunziation und das ›konspirative Subjekt‹ in Helga Schuberts ›Judasfrauen‹« (Cornelius Partsch), die auch einen Abriß zur literarischen Faschismusverarbeitung in der DDR liefert und jene durch die Wende-Wirren verursachten Probleme bei der Veröffentlichung der sieben Fallgeschichten aufzeigt, rundet zusammen mit Dagmar Wienroeder-Skinners Aufsatz zu in den 80er und 90er Jahren entstandenen

»Texte[n] von Frauen über die Macht der Väter« die vorliegende Sammlung zum literarisierten Erlebnis- und Erfahrungsraum (Ex-)DDR ab. Insgesamt bietet dieser Band, der ein Produkt der auf Austausch und Information zielenden Loyola College Literaturseminare in Berlin (hier der Jahre 1996, 1997) ist, also ein recht breites Spektrum zu den dort anvisierten Themen »Mythologisierung der DDR« und »Vergangenheitsbewältigung«. Vieles liest sich interessant, wenngleich zu fragen ist, wer denn die für den Band intendierte Leserschaft sein soll. Ein Blick »von außen«, wie ihn z. B. Ute Brandes und ihre KollegInnen in dem Band *Zwischen gestern und morgen. Schriftstellerinnen der DDR aus amerikanischer Sicht* (1992) erkennen ließen, ist hier nicht so recht zu finden. Die auch in ihrer Reihenfolge begrüßenswerte Mischung von Primär- und Sekundärliteratur ist zwar ein (kleiner) Fundus für Germanisten und Studenten, ein breiteres Publikum (z. B. Lehrer) aber mag sich z. B. daran stoßen, daß Literatur- und Analyseteil sich nicht aufeinander beziehen. Daß der Band trotzdem ein interessantes Zeitdokument ist, liegt in der Vielfalt, die er bietet. Es ist aber auch eben jene Zeit, welche zeigen wird, *was bleibt*.

Börner, Wolfgang; Klaus, Vogel (Hrsg.): **Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon**. 2., überarb. Auflage. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 375). – ISBN 3-8233-5040-4. 258 Seiten, DM 78,–

(Ina Schreiter, Jena)

Erfahrungsgemäß sind Fachpublikationen wie der vorliegende Band keine »Bestseller« und haben keinen unvorhersehbaren, im Umfang nicht zu prognostizierenden Adressatenkreis. Trotzdem war schon drei Jahre nach Erscheinen des Buches (1994) eine Neuauflage notwendig. Dies hat mich überrascht, als ich in meinem »Leseprogramm« nun endlich bis zu dem längst schon vorgesehenen Buch vorgestoßen war. Aber das Wundern war nicht von Dauer. Ich habe die Beiträge fast in einem Zuge durchgelesen und mich danach noch einmal jedem langsam und bedachtsam genähert.

Keine Frage: Der Gegenstand – das mentale Lexikon – ist hochaktuell. Man weiß eine Menge darüber, aber längst nicht alles, und »gesichert« ist dieses Wissen bisher an vielen Stellen noch nicht. Hypothesen, Hypothesen, und hier und da ausschnitthafte Ergebnisse empirischer Untersuchungen – so könnte man den Forschungsstand sehr vereinfacht skizzieren. Was macht also die Faszination des Bandes aus?

Die Beiträger sind auf ihrem Fachgebiet ausgewiesene Wissenschaftler[1], die meisten durch viele Publikationen bekannt.

Die Beiträge sind kurz – kaum einer länger als 20 Seiten –, überschaubar, in Struktur und Komposition typisch für die Textsorte »Wissenschaftlicher Aufsatz« – und das im besten Sinne: klar gegliedert, trotz des theoretischen Stoffes verständlich formuliert (was in solchen Texten hierzulande durchaus nicht immer der Fall ist!), vielseitig und unterschiedliche Auffassungen widerspiegelnd, einige auch empirische Untersuchungen präsentierend.

Schon der »Einstieg« der Herausgeber »Mentales Lexikon und Lernersprache« ist beeindruckend in seiner Kürze und Prägnanz. *So viele Antworten – viel mehr Fragen* möchte man hier in Umkehrung und Abwandlung der bekannten Redewendung sagen. Es geht um die L1-bezogene Modellierung des mentalen Lexikons und seine einzelnen Aspekte. Sechs Prinzipien stehen fünf kontrovers diskutierte, recht grundsätzliche Fragen

gegenüber, die den Grad unseres Un-Wissens dokumentieren. Als Beispiel sei nur eine angeführt:

»Kann man – Levelt folgend – davon ausgehen, daß die sprachlichen Informationen im mentalen Lexikon aufgeteilt nach form- und lemmabezogenen Einträgen gespeichert werden?« (vgl. 4)

Im zweiten, ausführlicheren Teil des Beitrags geht es um Zweitsprachenerwerb und um Vorstellungen zum mentalen Lexikon der Lernersprache, das variabler, lückenhafter und instabiler als das des L1-Lerners sein muß. Die Argumente dafür sind überzeugend, gipfeln aber wieder in einer Frage: »Wie erfolgt die Anknüpfung der lernersprachlichen Konzepte an das konzeptuelle System der L1?« (11) Im Folgenden grenzen die Verfasser Lernersprache auf das Ergebnis gesteuerten Spracherwerbs ein, und 16 weitere Fragen werden formuliert. Nachdem am Schluß noch die »sprachlichen Halbfertigfabrikate« als zentrales Lernproblem (das wohl jeder Lerner und Lehrer schon oft und schmerzhaft erfahren hat) charakterisiert und erläutert worden sind, steht man zwar völlig verunsichert ob all dieser Defizite da, wird aber getröstet mit der Aussicht, daß die Forschungsergebnisse zur Lernersprache auch denen zum mentalen Lexikon neue Fragen stellen (das haben Börner und Vogel bewiesen!) und neue Impulse geben können.

Ich bin höchst angetan von dieser Analyse, die so wenig Worte und Wörter braucht, um einen so klaren Einblick in die Forschungslage zu geben!

Nun stehe ich vor der Schwierigkeit, zehn weitere Beiträge, die allesamt lesenswert sind, auf einem sehr begrenzten Raum besprechen zu sollen. Man könnte sie versuchsweise zwei Gruppen zuordnen: Sechs davon sind mehr (oder weniger) theoretische Auseinandersetzungen mit Aspekten des mentalen Lexikons (z. T. unter Einbeziehung empirischer Untersuchungen). Die Verfasser sind M. Raupach, D. Möhle, A. Koll-Stobbe, G. Radden, J. Handke, R. Zimmermann. Die vier darauffolgenden beschäftigen sich mit Problemen der Umsetzung im Fremdsprachenunterricht (FU). Grundlage der theoretischen Erkenntnisse von K. Haastrup, M. Lutjeharms, Jan H. Hulstijn, P. Scherfer ist auch hier z. T. die Empirie.

Ich kann nur Einzelnes »herauspicken«, was mir als Leserin, die mit den Gegenständen der Fremdsprachendidaktik und -methodik befaßt ist und die Ergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung mit Interesse verfolgt, aufgefallen ist.

Am Aufsatz von Manfred Raupach »Das mehrsprachige mentale Lexikon«, den ich als einen Grundlagenartikel ansehe, hat mich besonders seine Auffassung von den hybriden Modellen als Grundtendenz zukünftiger Forschung interessiert. Mit zunehmender Einbindung vielfältiger Disziplinen in die Kognitionswissenschaft entständen immer mehr hypothetische Ansätze, die einander oft diametral gegenüberstehen. Durch hybride Modelle könnten auch gegensätzliche Anschauungen miteinander verknüpft und widersprüchlich scheinende empirische Befunde integrativ erklärt werden. Das demonstriert er in seinem Aufsatz.

Dorothea Möhle setzt sich mit der »unauflöslichen Verflochtenheit von kognitiven und sprachlichen Konzepten beim Ablauf von Denk- und Sprechprozessen« auseinander, unterscheidet dabei zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen und zeigt überzeugend an Beispielen, daß es nicht genügt, deklaratives Sprachwissen/ Wortschatz zu erwerben, man muß lernen, wie Rede vollzogen wird, also prozedurales Wissen, Vollzugsmechanismen sich aneignen (vgl. 48).

Hochinteressant finde ich den Beitrag von Günter Radden: »Konzeptuelle Metaphern in der kognitiven Semantik«, der für kognitives Erlernen einer Fremdsprache plädiert. Suche nach Bedeutungshaftigkeit als möglicherweise entscheidendes kognitives Merkmal des Menschen und die Frage: Ist der Wortschatz einer Sprache wirklich arbiträr? möchte ich als Stichpunkte nennen, die zum Lesen verleiten sollten.
In den Darlegungen von Rüdiger Zimmermann über »Dimensionen des mentalen Lexikons aus der Perspektive des L2-Gebrauchs« hat mich der introspektive Forschungsansatz besonders interessiert: Welche Suchwege »beschreiten« Lerner, wenn sie z. B. das Wort »Pendler« für eine Übersetzung nicht zur Verfügung haben? Eine akribisch ausgewertete Untersuchung, deren Daten ursprünglich gar nicht zu dem Zweck erhoben worden waren, Aussagen über das mentale Lexikon von L2-Sprechern zu machen!
Zum Schluß ein weiterer Höhepunkt des Bandes: Peter Scherfers »Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens«. Das Wort *Vokabel* ist wieder salonfähig, und Fremdsprachenstudierende müssen Vokabeln auch weiterhin lernen – Erschließen allein ist nicht der Königsweg (vgl. 187). Das hat mir gut getan!
Wenn man den Aufsatz zu Ende gelesen hat, weiß man allerdings auch, welch komplizierte Aufgabe unsere Lerner zu bewältigen haben beim Aneignen semantischer und syntaktischer Informationen (vgl. 198 bis 204), dazu noch morphologischer und phonologischer Informationen, auf die Scherfer nicht eingeht. Und das bei jeder einzelnen Vokabel! Manchmal sind Theorien eben komplizierter als die Wirklichkeit und die Praxis – zum Glück!
Hilfreich für Lehrer ist die anschließende Aufgliederung in Lern- und Übungsphasen sowie die Erläuterung geeigneter Lern- und Unterrichtsverfahren für das Lernen von Vokabeln.
Eigentlich dürfte man in einer solchen Rezension keine der Arbeiten übergehen, da sich bei allen das Zur-Kenntnis-Nehmen lohnt, zumal ihnen einerseits recht verschiedene Schwerpunkte, andererseits auch unterschiedliche wissenschaftliche Positionen zugrunde liegen. Die Rezension sollte auch durch diese Bruchstückhaftigkeit ihren Zweck erreichen, Leser für den Band zu gewinnen. Obwohl: Ist das eigentlich noch nötig bei einem Fachbuch, das in so kurzer Zeit eine 2. Auflage erlebte?

Anmerkung

1 Wegen der besseren Lesbarkeit benutze ich vorwiegend die männlichen Formen, schließe aber selbstverständlich die weiblichen mit ein.

Borsley, Robert D.:
Syntax-Theorie. Ein zusammengefaßter Zugang. Deutsche Bearbeitung von Peter Suchland. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 55). – ISBN 3-484-22055-4. 427 Seiten, DM 39,80

(Martina Lucia Curcio, Rom)

»Warum brauchen wir ein neues Lehrbuch über Syntax-Theorie?« (IX) – auf diese Frage gibt der Autor Robert D. Borsley viele Antworten. Einer der Gründe ist der, daß Lehrbücher dieser Art nicht existieren und sein Buch als Einführung in die gegenwärtige Syntax-Theorie dienen soll. Der Autor führt einen Fundus an Ideen an, die mehr oder weniger in allen Zugängen zur Syntax eine vorherrschende Rolle spielen. Die theoretischen Gegenstände werden hauptsächlich anhand von zwei komplexen Kon-

zeptionen erläutert, nämlich der Rektions- und Bindungstheorie (Government-Binding theory, GB) und der Phrasen-Struktur-Grammatik (Phrase Structure Grammar, PSG), unter denen Borsley sowohl die Generalisierte Phrasen-Struktur-Grammatik (Generalized Phrase Structure Grammar, GPSG) als auch die Kopf-gesteuerte Phrasen-Struktur-Grammatik (Head-driven Phrase Structure Grammar, HPSG) versteht.

Nach dem einführenden ersten Kapitel wird im zweiten Kapitel von der Annahme ausgegangen, daß Sätze in Phrasen gruppiert sind, d. h. in Form von Konstituentenstrukturen. Dabei werden technische Probleme der Darstellung solcher Strukturen erörtert, Analyseverfahren vorgestellt und Gründe für die Annahme von Zwischenkategorien (im Sinne der X-bar-Theorie) diskutiert. Im darauffolgenden Kapitel werden verschiedene Typen syntaktischer Regeln erarbeitet und das Wesen von Phrasenstrukturregeln und von Transformationsregeln präsentiert. Auch das Verhältnis von Regeln, Bäumen und Sätzen wird besprochen. In Kapitel vier zeigt der Autor auf, daß syntaktische Kategorien keine unanalysierbaren Entitäten sind, sondern mit einer reicheren Klassifizierung komplexere Entitäten darstellen, die sich aus kleinen Elementen aufbauen. Das anschließende Kapitel diskutiert die Frage nach der Subkategorisierung, die seit den 60er Jahren einen der wichtigsten Inhalte in der Syntax-Theorie darstellt. Kapitel sechs zeigt insbesondere die verschiedenen Möglichkeiten der Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikaten auf. Das siebte Kapitel betrachtet Satztypen, die entweder ein nichtkanonisches Subjekt oder ein nichtkanonisches Komplement involvieren. Es dient außerdem als eine Art Einführung in die nachfolgenden Kapitel. Diese beinhalten definitorische Probleme von Subjekt und Objekt (Kap. 8), Passiv-Konstruktionen, die entweder ein nicht normales Objekt oder ein nicht normales Subjekt enthalten und deren Analyse (Kap. 9), Hebungs-Sätze als wichtige Beispiele für Sätze mit nicht normalem Subjekt (Kap. 10), die Unterscheidung von Hebungs- und Kontroll-Sätzen (Kap. 11), Wh-Abhängigkeits-Strukturen und ihre Eigenschaften (Kap. 12) und schließlich Insel-Beschränkungen, d. h. verschiedene Restriktionen für Wh-Abhängigkeiten (Kap. 13). Jedes Kapitel enthält außerdem eine Einführung, eine Zusammenfassung und einen Übungsteil. Das Buch endet mit einem Glossar der wichtigsten Termini in alphabetischer Ordnung.

Bei seinen Ausführungen zur Syntax-Theorie geht Borsley hauptsächlich auf Chomskys Buch *Syntactic Structures* von 1957 zurück. Alle theoretischen Phänomene werden – wie bereits erwähnt – anhand der Rektions- und Bindungstheorie (GB) und der Phrasen-Struktur-Grammatik (PSG) erörtert. Peter Suchland behält bei der deutschen Bearbeitung die Konzeption Borsleys bei, erweitert das Original jedoch um deutsche Daten, v. a. deutsche Beispielsätze, da das Werk Hilfestellung bei der Grammatikausbildung Studierender der Germanistik leisten soll. Die deutsche Ausgabe stellt somit nicht eine bloße Übersetzung des englischen Textes von Robert D. Borsley dar, sondern wird um Argumente erweitert, die sich aus der Analyse der deutschen Beispielsätze ergibt. Als Beispiel können hier die Testverfahren für die Ermittlung der Konstituenten (Kap. 2) und das Kasusphänomen im Deutschen (Kap. 9) genannt werden. Die Übungen wurden allerdings fast gänzlich durch deutsche Beispiele ersetzt. Auf Grund des Vorhandenseins von englischen und deutschen Beispielsätzen soll ein kontrastiver Vergleich ermöglicht werden.

Als überaus positiv kann die Tatsache bewertet werden, daß Borsley es sich zur

Aufgabe gemacht hat, ein Lehrbuch über die Syntax-Theorie zu verfassen, das den Studenten der Linguistik Zugang zur Theorie der Satzlehre verschafft und ihnen gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit zwei umfassenden Konzeptionen bietet, die wahrscheinlich in der zukünftigen internationalen syntaktischen Theorie eine beachtliche Rolle spielen werden, auch wenn dadurch andere aktuelle Konzeptionen, wie LFG (Lexical Functional Grammar) oder die insbesondere in Deutschland vorherrschende Dependenz-Verb-Grammatik kaum angesprochen werden. Auf Grund der Vielzahl an angesprochenen Problemen ist das Werk – wie der Autor des englischen Originals selbst vermerkt – entsprechend anspruchsvoll. Bei der deutschen Bearbeitung sind die Informationen durch die Erweiterung noch zahlreicher und die Anforderungen an die Studenten erhöhen sich dadurch entsprechend. Gerade die Erweiterung durch Beispiele aus der deutschen Sprache lassen das Werk komplex und gelegentlich unübersichtlich erscheinen. Entgegen der Meinung Borsleys bin ich jedoch der Ansicht, daß der Zugang zur Syntax-Theorie anhand dieses Werkes nicht so einfach ist und daß das Buch ein Grundwissen über Syntax voraussetzt, schon alleine wegen der verwendeten Begrifflichkeiten. Fehlende Hintergrundinformationen, teils unvollständige Aufzählungen und fehlende formelle Strukturierungen erschweren manchmal das Verständnis. Auch wenn der Aufbau des Buches und die Aufteilung der einzelnen Kapitel übersichtlich und verständlich sind, sollten die an jedes Kapitel angeschlossenen Übungen zahlreicher sein, um den Studenten die Möglichkeit zu geben, sich vertiefend mit der Materie auseinanderzusetzen. Wegen der Komplexität der deutschen Bearbeitung stellt sich einem Leser, der der englischen Sprache mächtig ist, die Frage, ob es nicht vielleicht sinnvoller wäre, sich mit der Original-Ausgabe auseinanderzusetzen. Die Frage ist sicher nicht zu verneinen, wenn es ihm nur um das Wesentliche der Syntax-Theorie geht; doch enthält die deutsche Bearbeitung eine Vielzahl an Informationen zur deutschen Satzlehre und ermöglicht gerade dadurch einen kontrastiven Vergleich der englischen mit der deutschen Sprache auf der Basis der Syntax – und genau dies ist der Grund, warum die deutsche Bearbeitung der *Syntax-Theorie* durch Peter Suchland nicht durch das englische Original ersetzt werden kann.

Literatur

Borsley, Robert D.: *Syntax-Theory. A Unified Approach.* London: Edward Arnold, 1991.
Chomsky, N. A.: *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton, 1957.

Bucher, Stefan (Hrsg.):
Fehler und Lernstrategien. Studien am Beispiel DaF in Korea. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 59). – ISBN 3-631-31755-7. 177 Seiten, DM 65,–

(Alexandra Hausstein, Bayreuth)

In diesem Sammelband untersuchen sieben koreanische und deutsche Autoren Fehler und Lernstrategien vor allem koreanischer Deutschlerner. Der Herausgeber versucht verschiedene Bereiche wie Kontrastive Linguistik, Lernersprachenforschung, Spracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik in einem Reader zusammenzuführen. Leider aber werden die unterschiedlichen Ansätze kaum sichtbar.
Offensichtlich handelt es sich um von verschiedenen Autoren zu verschiedenen Zeiten aus verschiedenen Anlässen verfaßte Arbeiten, die jegliche terminolo-

gische und inhaltliche Gemeinsamkeit vermissen lassen. Ob sich die Hoffnung von Bucher,

»damit die Diskussion in diesem Forschungsbereich anzuregen bzw. weiter voranzutreiben und den DaF-Lehrenden, nicht nur in Korea, Einsichten in Lernprozesse zu vermitteln und Anreiz für eigene Untersuchungen im Kontext ihrer eigenen Lehrtätigkeit zu geben« (7),

erfüllen wird, ist deshalb fraglich.

Eröffnet wird der Band von Henning Wode mit einer allgemeinen Reflexion über den Wiedererwerb einer vergessenen L2 und den bilingualen Unterricht. Beide Bereiche würden Möglichkeiten bieten, den Fremdsprachenunterricht weiterzuentwickeln. Fragwürdig ist jedoch das Beispiel, mit dem Wode an die bisherige Wiedererwerbsforschung anknüpft: seine Probanden sind drei deutschsprachige Kinder im Alter von 4–8 Jahren (wie meist in solchen Studien die Kinder des Autors selbst?), die bei einem sechsmonatigen Aufenthalt in den USA Englisch gelernt haben, die Sprache aber nach 2 Jahren vergessen und bei einem 6-wöchigen Aufenthalt in den USA wiedererlernt haben. Die Begriffe von Lernen und Vergessen, mit denen Wode operiert, bleiben ungeklärt. Einen schönen Nutzen habe die Möglichkeit des Wiedererwerbs: warum als erwachsener Mensch sich bemühen, auf steinigem Weg eine Fremdsprache zu erwerben, wenn man sie doch als Kind schnell erwerben, dann vergessen und »bei Bedarf später in relativ kurzer Zeit (d. h. 6 Wochen, A. H.) wieder erwerben kann?« (Wode, 13). Erkenntnisse in diese Richtung wären ein echter Fortschritt in der Fremdsprachenerwerbsforschung!

Der folgende Beitrag von Kwang-sook Lie (eine beschreibende kontrastive Darstellung der Unterschiede in den grammatischen Strukturen des Deutschen und Koreanischen) widmet sich Interferenzfehlern im morphosyntaktischen Bereich von koreanischen Deutschlernern. Lie weist darauf hin, daß nicht nur diese »Interferenzen« Ursache seien für die Fehler, sondern auch »außersprachliche Faktoren wie Vergeßlichkeit, Vernachlässigung oder Unkenntnis dabei eine große Rolle zu spielen scheinen« (Lie, 47). Da aber gerade diese außersprachlichen Faktoren vernachlässigt werden und Lie sich auf einen Appell an die Kollegen beschränkt, »beim Unterricht Fehler genau zu beobachten, sie zu sammeln, und wenn möglich, zu analysieren« (Lie, 48), greift seine Fehleranalyse zu kurz.

Der Beitrag von Kun-Hwan Kim untersucht Fehlerursachen und findet sie am häufigsten als Interferenz in der Semantik der beiden Sprachen. Daraus resultiert für Kim die Forderung, die Sprache vor ihrem kulturellen Hintergrund zu begreifen und den Sprachunterricht mit dem Landeskundeunterricht zu verbinden.

Die Untersuchung von Stefan Bucher über Fehler bei der Adjektivdeklination und ihre Ursachen ist eine gutwillige Kritik an dem Behaviourismus der kontrastiven Linguistik und deren Bestreben, Fehler allein auf Interferenzen zurückzuführen. Fehler sind für Bucher »Indizien für Strategien der Lerner« (63).

»Strategien in zielsprachlicher Kommunikation« ist der Aufsatz von Frank Kostrzewa und Bok Ja Cheon-Kostrzewa überschrieben. Es handelt sich hier um eine Art Forschungsbericht zur Literatur, die bisher über Erwerbsstrategien erschienen ist, und stellt eine Systematik von Strategien auf. Die Autoren heben die besondere Bedeutung von Formeln und Routinen in fremdsprachlicher Kommunikation hervor. Sie könnten dem Lerner ein höheres Maß an Sprachsicherheit geben und sollten deshalb im Unterricht systematisch vermittelt werden.

Daran anknüpfend illustriert Ok-Seon Kim Kommunikationsstrategien von koreanischen Deutschlernern. Zwar werden Kommunikationsstrategien in den koreanischen Kontext gesetzt, die didaktischen Vorschläge zum Training von Kommunikationsstrategien werden aber sehr allgemein gehalten und haben eher Resümee- als Vorschlagscharakter. Ungenauigkeiten beim Zitieren tragen auch nicht gerade dazu bei, den Eindruck zu verbessern.

Bucher versucht in seinem zweiten Beitrag, pragmatische Fehler vor ihrem soziokulturellen Hintergrund zu beschreiben, und verbindet einen alten Fehlerbegriff modisch mit der Theorie von interkultureller Kommunikation. Die vermeintliche Toleranz und die angebliche Relativierung der eigenen pragmatischen Norm bei der Aussage: »Verstehen von fremder Sprache und Kultur ist immer ein Andersverstehen […]« (122) entlarvt sich umgehend: »Dieses Andersverstehen […] führt in interkultureller Kommunikation häufig zu pragmatischen Fehlern« (122). Würde man »Andersverstehen« radikaler begreifen (Gadamer: *Wahrheit und Methode*, 1960: 280), so müßte man auf den Begriff *Fehler* verzichten, wenn dieser eine Abweichung von einer Norm bedeutet. Von einem Andersverstehen auszugehen, heißt zwangsläufig, die Normativität der eigenen Sprachverwendung in Frage zu stellen. Der Fehlerbegriff, der nach genauerer Betrachtung ein ungleichgewichtiges Verhältnis von Muttersprachler und Lerner propagiert, kann kein angemessenes Instrument für die Beschreibung von interkultureller Kommunikation sein.

Der Band schließt mit einem didaktischen Konzept von Maria Gabriela Schmidt zur »Fehlerbehandlung«. Das Wort »Behandlung« spricht für sich.

Wie in allen anderen Wissenschaften werden Probleme auch in den Sprachwissenschaften erst durch Fragestellungen generiert. Fragestellungen wiederum entstehen oft unter der Perspektive, was meßbar ist und leicht dargestellt werden kann. Auf diese Weise kam die Fehleranalyse in die Linguistik. Der Beitrag der Fehleranalyse zum Spracherwerb muß daher notwendig darauf beschränkt sein, Abweichungen von einer Norm festzustellen – oft genug werden diese Erkenntnisse dann den Lernenden nicht einmal mitgeteilt, so daß man sich fragen muß, wozu das ganze Unternehmen überhaupt gut ist. Zur Spracherwerbsforschung hat es jedenfalls bisher denkbar wenig beigetragen. Beim Lesen dieses Bandes stellt man sich die gleiche Frage.

Bünting, Karl Dieter; Eichler, Wolfgang: **Grammatiklexikon. Kompaktwissen für Schule, Ausbildung, Beruf**. 3. Auflage. Nach der Rechtschreibreform aktualisiert und erweitert. Berlin: Cornelsen, 1997. – ISBN 3-589-21144-X. 226 Seiten, DM 22,–

(Hans Otto Rößer, Guxhagen)

Als Lexikon ist das vorliegende Werk nicht systematisch, sondern nach Stichwörtern aufgebaut und erhebt damit den Anspruch, auch in schwierigen Fällen »rasch und zuverlässig« (5) Auskunft geben zu können und so in der Schule, bei den Hausaufgaben, im Studium, bei der Weiterbildung und im Berufsleben eine nützliche Hilfe bei Fragen der Grammatik zu sein. Die lateinischen Begriffe der Grammatik bilden die Hauptstichwörter, aber die Benutzerin und der Benutzer können auch unter den deutschen Benennungen nachschlagen und werden dann auf den entsprechenden lateinischen Fachausdruck ver-

wiesen. Damit folgen die Verfasser Empfehlungen der KMK. In beiden Fällen aber wird, soweit das nötig erscheint, die Problematik der Benennung dargelegt. Oft erfassen deutsche Benennungen nur einen Aspekt des grammatischen Phänomens. So ist etwa der deutsche Begriff *Tätigkeitswort/Tuwort* für *Verb* nicht falsch, sondern einseitig, indem er nur einen Aspekt des Phänomens hervorhebt, während es doch auch Zustandsverben gibt. Die lateinischen Bezeichnungen sind jedoch nicht unbedingt präsizer, etwa die Bezeichnung *Adverb* (vgl. 14).

Zu jedem Stichwort findet man für »eine erste schnelle Orientierung« eine Kurzerklärung, die voraussetzungslos verstanden werden können soll (5). In kleinerer Schrift folgt dann eine ausführlichere Erläuterung mit Beispielen, die bisweilen in Tabellen zusammengestellt sind.

Man erfährt auf diese Weise aber nicht nur einiges über Grammatik. Der Hinweis auf die Aktualisierung nach der Rechtschreibreform meint nicht nur, daß der vorliegende Text ihre Regeln befolgt, sondern unter dem Stichwort »Rechtschreibung auf einen Blick« (140–149) und »Rechtschreibung« (150–152) werden die Genese der Rechtschreibreform und ihre Intention und leitenden Prinzipien ausführlich und sympathisierend vorgestellt. Außerdem finden sich viele Detailhinweise zu den einzelnen Aspekten der neuen Regeln.

Wenige Stichwörter befassen sich mit Grammatiktheorie, und zwar ausschließlich mit der Dependenzgrammatik (38) und der Transformationsgrammatik (191), die immerhin mit insgesamt vier Stichwörtern vorgestellt wird.

Auch über »Klammern« kann man in diesem Lexikon einiges lernen: über ihre vielfältigen Formen, über die Reihenfolge bei der Verwendung mehrerer Klammern und über die Zeichensetzung bei Klammern. Unter dem Stichwort »Bedeutung« führt das Kleingedruckte die Leserin und den Leser unversehens in eine sprachphilosophische Reflexion über abbildtheoretische und konstruktivistische Auffassungen der Wörter und ihrer Bedeutungen. Über die Frage »Was unterscheidet eigentlich ein *Unkraut* von einem *Kraut?*« (29) könnte man ins Grübeln kommen – oder auf die Idee, mit ihrer Hilfe die Jahreshauptversammlung des Kleingärtnervereins zu beleben. Glücklicherweise aber holt uns ein lakonisches »Wie dem auch sei« auf den sicheren Boden des Unbezweifelbaren zurück: »Die Wörter der Sprache stehen mit der Wirklichkeit in einer Wechselbeziehung und diese wird in der Bedeutung erfasst« (ebd.). Unter dem Stichwort »doppelte Verneinung« erfährt man, daß diese im Bayerischen als einfache Verneinung üblich ist; das wird unter dem Stichwort »Verneinung« mit demselben Beispiel wiederholt (40, 199) – Indiz für die hegemoniale Kraft eines Regionalismus?

Nicht ohne Brisanz ist auch ein Ausflug in Probleme des geschlechtsspezifischen bzw. -stigmatisierenden Sprachgebrauchs.

> »Bei Titeln erhalten weibliche Personen gelegentlich den männlichen Titel. Der Bundesminister für Umwelt, Naturschutz und Reaktorschutz, Frau Angelika (sic!) Merkel. Aber umgangssprachlich: *Frau Merkel war* (1997! – H. O. R.) *Ministerin*. Oder ein anderes Beispiel: Wenn man sagt *Frau Müller ist* Doktor, dann meint man, dass sie den Dr.-Titel hat. – Wenn man sagt *Frau Müller ist* Doktorin, dann meint man, dass sie Ärztin ist.« (59)

Fehlt eigentlich nur noch der Hinweis auf das kulturgeschichtlich bedeutsame Phänomen, daß bisweilen Ehefrauen von Doktoren als *Frau Doktor* adressiert werden. Wie dem auch sei: Angesichts sol-

cher Verschlingungen von Namensverfremdung, politischer Prognose a la *Back to the Future* und Ausflügen auf das gefährliche Terrain politischer Korrektness sage niemand, Grammatik sei langweilig!

Wiewohl die Anlage des Lexikons nicht systematisch ist, folgen die Ausführungen unter den einzelnen grammatischen Stichwörtern den Lehren der Systemgrammatik. Nur bisweilen gestatten sie pragmatische Ausblicke. Unter dem Stichwort *Aufforderungssatz* (27) geht es um verschiedene sprachliche Realisierungsformen des Sprechaktes *Aufforderung.* Die berühmte Feststellung *Es zieht.* dient als Beispiel dafür, wie man mit einer Feststellung eine Aufforderung realisieren kann. Leider bleibt dieser Ausblick die Ausnahme. Wichtige logisch-grammatische Beziehungen werden meist unter dem Primat der grammatischen Form als, z. B., Final-, Kausalsatz usw. abgehandelt, wobei allenfalls auf die Ersetzbarkeit des Gliedsatzes durch einen präpositionalen Ausdruck aufmerksam gemacht wird. Hier könnte eine Öffnung zu einer *Inhaltsgrammatik* (vgl. Buscha u. a. 1998) den Gebrauchswert des Lexikons entscheidend erhöhen.

Daß man bei einem Buch vom Umfang des vorliegenden Werkes reduzieren und auswählen muß, liegt auf der Hand. Auch kann nicht erwartet werden, daß allen Verästelungen der Grammatik nachgegangen wird. Aber genügt es wirklich, beim Stichwort *Partikel* fortzufahren: »nennt man die kleinen Wörter, die nicht gebeugt (dekliniert) werden« (124)? Oder, um ein anderes Beispiel zu nennen, sollte man wirklich über den Unterschied zwischen Adverbien und Modalwörtern vom Typ *vermutlich* hinweggehen, während man nicht nur das *Prä-* und *Suffix*, sondern akribisch auch das *Infix* erwähnt?

Der Hinweis auf Grenzen des Umfanges zieht als möglicher Einwand auch deshalb nicht, weil die ausführliche Behandlung der neuen Rechtschreibregelung dazu geführt hat, daß umfangreiche Beispiellisten wiederholt ausgebreitet werden. Die Beispiele unter *Fremdwörter und ihre Schreibung* (51f.) finden sich wieder bei *Rechtschreibung auf einen Blick* (hier 143f.). Warum verweist man unter dem ersten Stichwort nicht einfach auf die Beispielliste beim zweiten – oder umgekehrt? Dies und auch einige Druckfehler lassen auf eine möglicherweise etwas überhastete Endredaktion schließen. Ironischerweise treten Druckfehler gehäuft in den Passagen über die neuen Rechtschreibregeln auf. In der ersten Liste zu den neuen Schreibweisen von Fremdwörtern fehlen die fett zu druckenden Wortbestandteile bei *Kommuniqué* (herkunftsnahe Schreibweise) und *Katarr* (mögliche neue Schreibweise) (52). Auf Seite 143 finden sich diese Fehler nicht, dafür aber heißt es: »Der Plural (die Mehrzahl) von englischen Fremdwörtern auf y wird durch Anhängen von -s gebildet: *Babys, Hobbys, Ladies* (sic!).« Nach Hinweis auf mögliche Getrenntschreibung bei Fremdwörtern aus dem Englischen, »allerdings konsequent Großschreibung«, folgt als erstes Beispiel, in *dieser* Schreibung: »*Shortstory/ Short story*« (145). Zumindest die Fehler in Wörtern, die Rechtschreibregeln illustrieren, sollten so schnell wie möglich korrigiert werden, weil sie bei den Adressaten des Lexikons nur Verwirrung stiften können.

Literatur

Buscha, Joachim u. a.: *Grammatik in Feldern.* Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1998.

Bunse, Rolf; Schümann, Anja:
Visuell – Alltagsbilder für Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett, 1997 (Edition Deutsch). – ISBN 3-12-675440-6. 16 Farbfolien und Lehrerhandreichung. 96 Seiten, DM 59,80

(Andrea Wagner, Aachen)

Auf insgesamt 16 Farbfolien werden typisch deutsche Alltagssituationen, die von »Strandleben« über »Marktbesuch« und »Campingplatz« bis hin zu »Verkehrssituationen in einer Innenstadt« reichen, dargestellt. Vorgesehen für fortgeschrittene Anfängergruppen können die Bilder entweder zum Einstieg in das jeweilige Thema eingesetzt werden oder als zusätzliches Übungsmaterial dienen.
Die zu den Folien gehörende Lehrerhandreichung enthält nicht nur umfangreiche Informationen sowie Vorschläge und Ideen zur Unterrichtsgestaltung und zu Übungsinhalten, sondern auch Lösungsvorschläge zu den jeweiligen Aufgaben. Wortschatzübungen helfen ebenso wie zusätzliche Fragen und Aufgaben im Rahmen der Wortschatzerweiterung. Für bereits fortgeschrittene Lerner bieten Diskussionshilfen genügend Ideen und Redeanlässe zu weiterführenden Gesprächen zum jeweiligen Thema. Auch zum Training des schriftlichen Ausdrucks findet man zu jeder Abbildung Aufgabenstellungen.
Die ausführlichen Informationen zur Landeskunde können auch den Lehrkräften hilfreich sein, die nicht mit allen dargestellten Aspekten des deutschen Alltags vertraut sind. So erfährt man aus der Information über Strände in Deutschland nicht nur Wissenswertes über Kurtaxe, Umwelt und Natur (Ebbe – Flut), sondern auch einen Hinweis auf die Heilkraft der Meeresluft und – nicht zu vergessen – Informationen über Strandkörbe.

»Typisch für deutsche Strände sind die Strandkörbe. Man kann sie mieten um sich darin zu sonnen und sich vor dem Wind zu schützen. Früher war es üblich um die Strandkörbe herum große Sandburgen zu bauen und diese mit Muscheln zu verzieren. Das ist heute an der Nordsee verboten, weil die Burgen dem Meer bei Sturmflut eine gute Angriffsfläche bieten. Der feine Sand wird dann leicht weggespült. Aber Kinder dürfen immer noch kleine Sandburgen bauen.« (5)

Auf das Thema »Strand« kann im Unterricht durch Fragen wie »Wo gibt es in Deutschland Strände?« (8) oder »Waren Sie schon einmal in Deutschland an einem Strand?« (8) vorbereitet werden, bevor die Folie gezeigt wird. Die Abbildung, die zahlreiche Aktivitäten im und am Wasser zeigt (Tretboot fahren, tauchen, Strandtennis spielen etc.), stellt auch Menschen am Strand dar, die einer strandtypischen Beschäftigung wie Sandburg-Bauen oder Eincremen nachgehen. Redeanlässe gibt es genügend und auch an Anregungen in den Lehrerhandreichungen darüber, welche Themen bzw. Fragen in Bezug auf die Abbildung angesprochen werden können, mangelt es nicht.
Während die Lehrerhandreichungen durch umfassende Informationen und ausgiebiges Übungsmaterial Stärke zeigen, läßt sich der Wunsch nach teilweiser Überarbeitung der Farbfolien nicht ganz unterdrücken. Wenn beispielsweise lediglich als winziges Detail im Hintergrund erkennbar ein Leuchtturm abgebildet ist, wenig größer ein Strandkorb, der wohl nur zu identifizieren ist, wenn man Ähnliches bereits gesehen hat. Es bietet sich sicherlich an, nicht alle wesentlichen Bestandteile der Zeichnungen in gleicher Größe abzubilden und auch kleine Details einzuflechten, die es erst zu entdecken gilt. Aber die Schwerpunktsetzung sollte in einigen Abbildungen überdacht werden. Die

Abbildungen zum Thema »Markt« beispielsweise eignen sich weder für die Einführung des Vokabulars von Obst oder Gemüse noch für die Darstellung einer typischen Marktszene, da sowohl Schilder mit Obstsorten bzw. Bezeichnungen der Gemüsearten fehlen als auch Angaben über Gewichte, Mengen und Preise. Liebevolle eingeflochtene Details dagegen sieht man bei näherem Hinsehen auch in dieser Abbildung, arbeiten doch auf den Dächern der Häuser im Bildhintergrund Dachdecker und Schornsteinfeger.
Sehr gut gelungen ist die Darstellung einer typischen Situation beim Postamt, die besonders deutlich zeigt, daß eine Diskretionszone in Deutschland nach wie vor weder bei Banken noch bei Postämtern zur Gewohnheit gehört. Sprechanlässe bietet auch die Farbfolie 11 mit dem Thema »Im Café«. Im Café sind alle Tische besetzt. Einige Plätze sind noch frei. Zur landeskundlichen Information gehört an dieser Stelle der Hinweis, daß man sich in Deutschland durchaus nach der Frage, ob der Platz noch frei sei, zu fremden Leuten an einen Tisch setzen kann, was in einigen Nachbarländern verpönt ist und in anderen Ländern als anmaßend bzw. unmöglich angesehen wird.
Je umfangreicher die Darstellung – wie in Folie 16 »In der Stadt (Auf der Straße)« – desto vielfältiger die möglichen Redeanlässe. So bietet die eben genannte Abbildung Diskussionen zu dem Thema Busfahren, Telefonieren, Warteschlangen, Gefahr im Straßenverkehr usw.
Da die Alltagsbilder weder einer inhaltlichen noch einer nach grammatikalischen Aspekten geordneten Progression folgen, sind sie unabhängig von den jeweils verwendeten Lehrwerken einsetzbar. Als Zusatzmaterial eignen sie sich nicht nur für fortgeschrittene Anfängerklassen, wie vom Verlag angegeben, sondern auch jederzeit für höhere Sprachniveaus, denen man besondere Redeanlässe und Diskussionsstoffe eventuell auch in Verbindung mit Übungsmaterial bieten möchte.

Cárdenes Melián, José:
***Aber, denn, doch, eben* und ihre spanischen Entsprechungen. Eine funktional-pragmatische Studie zur Übersetzung deutscher Partikeln**. Münster; New York: Waxmann, 1997. – ISBN 3-89325-501-X. 210 Seiten, DM 38,–

(Hartmut Nonnenmacher, Santiago de Compostela)

Ist das Deutsche tatsächlich – wie das Griechische, aber anders als Französisch, Englisch, Italienisch, Latein und Spanisch – eine vergleichsweise »stark abtönende Sprache«[1]? Oder entsteht dieser Eindruck nur deshalb, weil die deutsche Partikologie bei Sammlung und Sichtung von Abtönungspartikeln weiter fortgeschritten ist als etwa die spanische? Diesen Fragen geht der Autor der vorliegenden Untersuchung nach, wobei er von vornherein keinen Hehl aus seiner Annahme macht, die Zuschreibung eines geringeren Partikelnreichtums an das Spanische als an das Deutsche sei allein auf die bisher ungenügende Erforschung des Spanischen zurückzuführen.
Um nachzuweisen, daß deutsche Partikeln sehr wohl funktionale Äquivalente im Spanischen haben und keineswegs unübersetzt bleiben müssen, wie es das große zweisprachige Wörterbuch Slabý / Grossmann noch in seiner jüngsten Auflage etwa für die Partikel *denn* anrät (vgl. 22), untersucht der Autor den Gebrauch der deutschen Partikeln *aber, denn, doch* und *eben* in einem Korpus vorwiegend literarischer Texte von Böll bis Walser

sowie die »Entsprechungen« dieser vier deutschen Partikeln in den jeweiligen spanischen Übersetzungen.
Verglichen mit den Labyrinthen aus isoliert-artifiziellen Beispielsätzen, in die sich die traditionelle Partikelnforschung allzuoft verirrt hat (vgl. 9), nimmt sich Cárdenes Meliáns textlinguistische Vorgehensweise durchaus vielversprechend aus: Er rekurriert auf authentisches, nicht auf selbstkreiertes Sprachmaterial und er untersucht Funktion und Bedeutung der Partikeln im Kontext ganzer Textabschnitte, blickt also über den Tellerrand des Einzelsatzes hinaus.
Doch birgt seine Vorgehensweise auch ihre Tücken. So würde man sich etwa eine Reflexion darüber wünschen, inwiefern Dialogpassagen aus literarischen Werken (etwas aus Thomas Manns *Zauberberg*) heutiges gesprochenes Deutsch tatsächlich adäquat wiedergeben. Problematischer noch ist, daß der Autor Befunde aus der Untersuchung der spanischen Übersetzungen, die seiner These, alle deutschen Partikeln seien grundsätzlich übersetzbar, zuwiderlaufen, unter Hinweis auf das angebliche Unvermögen der Übersetzer abqualifiziert. So ergibt etwa eine Statistik des Partikelnvorkommens in Kafkas *Prozeß*, daß von 214 Partikeln im deutschen Original sich nur 53 in irgendeiner Weise in der spanischen Übersetzung wiederfinden (vgl. 22), wofür Cárdenes Melián kurzerhand das den Übersetzern durch Grammatiken und Wörterbücher vermittelte falsche Bild von den Partikelnäquivalenzen zwischen dem Deutschen und dem Spanischen verantwortlich macht. Sollte es also doch deutsche Partikeln geben, die tatsächlich unübersetzt bleiben müßten, der Autor dieser Studie würde sie nicht ausfindig machen, da er von der petitio principii ausgeht, jede Nichtübersetzung sei dem Übersetzer als Fehler anzukreiden…
Mag man diesen argumentativen Zirkel auch bemängeln, so wird doch der sowohl des Deutschen als auch des Spanischen Mächtige dem Autor intuitiv recht geben, wenn er postuliert, im Spanischen könne ebenso subtil abgetönt werden – wenngleich oft mit anderen sprachlichen Mitteln – wie im Deutschen. Ebensowenig von der Hand zu weisen ist die Idee, daß Nichtübersetzung von deutschen Partikeln zumindest teilweise auf Defizite bei der Beschäftigung mit den deutschen Partikeln und ihren funktionalen Äquivalenten im Spanischen in der Sprach- und Übersetzungsausbildung zurückzuführen sein dürfte. Eben deshalb muß die vorliegende Studie auch DaF-Lehrende interessieren, in erster Linie diejenigen, die im spanischen Sprachraum tätig sind. Ihnen stellt das Buch von Cárdenes Melián wertvolles Material für den Übersetzungs- und den kontrastiven Grammatikunterricht zur Verfügung.
Der Autor beschränkt sich bei seiner Untersuchung auf die vier Partikeln *aber, denn, doch* und *eben*. Anstatt eine Vielzahl von speziellen Bedeutungen für jede der vier Partikeln aufzulisten, versucht er zunächst, eine jeweils einheitliche Grundbedeutung zu definieren. In einem zweiten Schritt eruiert er dann die spanischen Entsprechungen zu den deutschen Partikeln und steckt deren Verwendungsbereich ab.
Als besonders vielfältig erweist sich dabei das spanische Äquivalenzreservoir zur Übersetzung der auch im Deutschen am häufigsten verwendeten Partikel *doch*: Nicht weniger als zwanzig Übersetzungsmöglichkeiten – von *bueno* (»Treten Sie doch ein.« – »Bueno, entre.«) über die Futurform des Verbs (»Du bist doch nicht krank?« – »¿No estarás enfermo?«) bis zu *vamos* (»Trinken Sie doch!« – »¡Vamos, beba!«) – zählt Cárdenes Melián hier auf (98–137).

Die Ergebnisse dieser Gegenüberstellung von deutschen Partikeln und spanischen Entsprechungen werden in einem tabellarischen Überblick am Ende des Buches zusammengefaßt, was ein rasches Konsultieren des Werks erleichtert.
Wiederum interessant für DaF-Lehrende ist, mit welchem Nachdruck der Autor darauf insistiert, Partikeln seien keinesfalls bloß *Füllwörter* (wie die traditionelle Linguistik sie in Deutschland nannte) und damit sozusagen sprachliche Phänomene zweiten Ranges, die im Sprachunterricht vernachlässigt werden können. Als Beleg für die Bedeutsamkeit der Partikeln führt er einen Ausschnitt aus der Rede eines deutschen Europaparlamentsabgeordneten an, der vom EU-Übersetzungsdienst unter Weglassung der Partikeln ins Spanische übertragen worden war und dabei eine nicht unwesentliche Entstellung erfahren hatte (23/24).
Während in der Linguistik des Deutschen die Geringschätzung der Partikeln inzwischen überwunden scheint, stuft die Linguistik des Spanischen Partikeln noch immer als Ausdrücke ein, die »der Äußerung nichts Bedeutendes hinzufügen« (13), woraus sich – so Cárdenes Melián – das falsche Bild von der Partikelnarmut der spanischen Sprache ergebe, das seinerseits wiederum dazu beitrage, daß Übersetzer sich bei Übertragungen aus dem Deutschen allzuoft mit Nichtübersetzungen begnügten, anstatt die Ressourcen der spanischen Partikelausdrücke zu nutzen.
Das Fazit also: Trotz der oben skizzierten Einschränkungen handelt es sich um ein auch für die Unterrichtsvorbereitung nützliches Buch, welches das liebgewordene Vorurteil vom exzeptionellen Partikelnreichtum der deutschen Sprache in Frage stellt und zugleich allen am deutsch-spanischen Sprachkontakt Interessierten wichtige Einsichten in sprachliche Äquivalenzen eröffnet.

Anmerkung

1 Dies behauptet Harald Weydt nach einem Vergleich des Partikelnvorkommens im Deutschen und Französischen *(Abtönungspartikeln. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen.* Bad Homburg: Gehlen, 1969, 8).

Caspari, Daniela:
Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik 611). – ISBN 3-631-47828-3. 383 Seiten, DM 95,–

(Beate Wolfsteiner, Regensburg)

Im Gefolge der stärker kommunikativ orientierten Methoden der Literaturwissenschaft, die in den vergangenen Jahrzehnten eine eher textimmanente Literaturbetrachtung abgelöst haben, ist auch von didaktischer Seite die Forderung nach innovativen unterrichtlichen Verfahren erhoben worden: Das kreative Potential der Schüler soll mehr als bisher beansprucht und auf diese Weise die Motivation zur Beschäftigung mit Literatur erhöht werden.
Die Dissertation von Daniela Caspari greift somit einen sehr aktuellen, aber gleichzeitig noch wenig überschaubaren Ansatz der Fremdsprachendidaktik auf.
Der Untertitel der Arbeit, *Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen,* ist allerdings etwas irreführend, da er den Eindruck entstehen läßt, es handle sich um praktische Handreichungen für den Unterricht. Tatsächlich sollen aber »die Notwendigkeit eines leser- und kreativitätsorientierten fremdsprachlichen Unterrichts begründet« und »verschiedene Vorschläge zur systematischen Umsetzung eines kreativen Umgangs mit

literarischen Texten gesichtet und systematisiert« und ihre »jeweils spezifischen Leistung für den schulischen Fremdsprachenunterricht analysiert« werden (vgl. Klappentext).
Ausgehend von der These, daß eine »Beschränkung auf nur hermeneutische oder nur empirische Verfahren nicht sinnvoll« sei, stellt die Verfasserin zunächst in einer Umfrage unter (West-) Berliner Französischlehrern die Häufigkeit, Beliebtheit und die Schwerpunkte des Einsatzes kreativer Verfahren im Französischunterricht sowie die Rolle der Lehrerfortbildung (also auch der didaktischen Forschung) für die Praxis fest. In einem umfangreichen theoretischen Teil werden sodann aus psychologischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive (»Leseforschung und Rezeptionstheorie«) die Möglichkeiten eines kreativitätsorientierten Literaturunterrichts beleuchtet.
Auf dieser Grundlage erörtert die Verfasserin die konkrete Problematik kreativitätsorientierter Ansätze im Französischunterricht (stellvertretend für den gesamten nicht-muttersprachlichen Literaturunterricht).
Die Schwierigkeiten, die sich aus der unzureichenden Sprachkompetenz ergeben (mangelnde Vokabelkenntnisse, Fehlen des landeskundlichen Verstehenshorizontes u. ä.), können, wie sich zeigt, unter Umständen mit Hilfe kreativer Verfahren abgemildert werden.
Schließlich werden verschiedene Vorgehensweisen aufgezählt und den von der Autorin definierten Ansätzen »produktorientiert«, »prozeßorientiert« und »persönlichkeitsorientiert« zugeordnet. Der Schwerpunkt liegt dabei im Fremdsprachenunterricht auf der Prozeßorientierung – auf diese Weise wird zum Beispiel das von Lehrern häufig angesprochene Problem der Bewertung des kreativen Produkts entschärft.

In einer zusammenfassenden Diskussion der Untersuchungsergebnisse unter Einbeziehung der Umfrageergebnisse betont die Verfasserin,

> »daß die Möglichkeiten, die kreative Verfahren nicht nur zur Vorbereitung auf stärker objektivierende Unterrichtsphasen, sondern ebenfalls […] zur Erreichung textanalytischer Zielsetzungen bieten, in höherem Maße zum Einsatz kommen sollten und traditionelle Methoden durchaus zum Teil ersetzen können.«

Sie zeigt auf, daß der kreativitätsorientierte Ansatz im derzeitigen Stadium nicht nur für die Lehrer, sondern auch für die Institutionen (z. B. Bereitstellung von Räumen und Unterrichtszeiten) und die didaktische Forschung eine Herausforderung darstellen.
Anders als die bereits angesprochene Titelformulierung vermuten ließe, liefert die Studie vor allem einen umfassenden Forschungsbericht zum Thema »kreativitätsorientierter Unterricht«. Die Verfasserin bezieht dabei Veröffentlichungen aus den verschiedenen Fachdidaktiken (Englisch, Französisch, Deutsch als Fremdsprache) sowie aus der Schulpädagogik in ihre Übersicht ein.
Die Systematisierung dieser Fülle von wissenschaftlichen Beiträgen ist – auch angesichts der teilweise disparaten Begrifflichkeit – ein nicht zu unterschätzendes Verdienst der Untersuchung. Die Umfrage unter Berliner Französischlehrern spiegelt, obgleich sie aufgrund des begrenzten Umfangs nicht für den in der Bundesrepublik durchgeführten Unterricht repräsentativ sein kann, sicherlich die Hauptprobleme des kreativitätsorientierten Unterrichts wider (u. a. wird von den Befragten auf Zeitaufwand, Effektivität, Textadäquatheit hingewiesen).
Der Leser erhält dank der theoretischen Diskussion und der reichhaltigen Bibliographie einen Überblick über eine Fülle von Materialien. Für den Praktiker wäre

es allerdings wünschenswert gewesen, die Leistung der einzelnen kreativen Verfahren noch ausführlicher und mit stringenterem Bezug zu den psychologischen, literaturwissenschaftlichen und didaktischen Grundlagen zu analysieren. Das Verhältnis des theoretischen Teils zur eigentlichen Erörterung der kreativen Verfahren ist dementsprechend mit ca. 150 : 100 Seiten unausgewogen und die Darstellung der unterrichtspraktischen Verfahrensweisen – teilweise nur in Stichpunkten – sehr knapp.
Um tatsächlich eine Begründung für die Notwendigkeit kreativer Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht zu liefern, scheint die Diskussion der Einwände gegen eine solche etwas oberflächlich. Auch hier werden zwar Vorschläge aus der einschlägigen fachdidaktischen Literatur zitiert bzw. auf sie verwiesen, zu einer eigentlichen Entkräftung kommt es aber, wiederum aufgrund der Knappheit des erörternden Teils, nicht.
In diesem Zusammenhang wäre es sicher sinnvoll gewesen, die Vorgaben und Lernzielformulierungen von Fach- und Rahmenlehrplänen der Bundesländer in bezug auf die Kreativitätsförderung zu analysieren und die Spielräume, die sich dem Lehrer im institutionellen Rahmen bieten, auszuloten.
Insgesamt wird die Studie den eindeutig praxisorientierten unter den in der Einleitung genannten Untersuchungszielen nur zum Teil gerecht, da sie sich nicht tief genug auf die Bewertung einzelner Verfahren einläßt. Sie bietet jedoch eine umfassende Diskussion der Fachliteratur sowie (vgl. den Anhang der Arbeit) interessante Umfrageergebnisse zum Thema Kreativität im Französischunterricht. Dazu kommt eine präzise und kompetente theoretische Begründung für den vermehrten Einsatz kreativer Verfahren im Fremdsprachenunterricht.

Clamer, Friedrich; Heilmann, Erhard: **Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln, Listen, Übungen**. Wiesbaum: Liebaug-Dartmann, 1997. – ISBN 3-922989-195. 160 Seiten, DM 18,80
Lösungsheft. – ISBN 3-922989-187. 40 Seiten, DM 8,–

(Rüdiger Heßling, Paderborn)

Der Adressatenkreis der vorliegenden Übungsgrammatik ist genau definiert: »junge Erwachsene, die Deutsch lernen, um sich auf ein Studium in Deutschland vorzubereiten« (5). Entsprechend »didaktisiert« sind die Regeln, die sich in diesem Buch finden; sie belegen, daß man der Versuchung widergestanden hat, die Komplexität der sprachlichen Phänomene zu reduzieren: sie sind zumeist kurz und klar formuliert und kommen ohne viel Terminologie aus.
Von daher ist die Entscheidung für das Valenzmodell als grammatische Basis angemessen; die Überzeugung der Autoren, »daß Deutsch dadurch ein wenig leichter erlernbar« (5) sei, wird ja durch die Praxis des Unterrichts bestätigt. Konsequent ist so auch die auf dem Hintergrund dieses Grammatikmodells erfolgende Erläuterung von satzwertigen Attributen und Objekten bzw. Ergänzungen. Hier werden die grundlegenden Strukturverhältnisse geboten, auf denen die Mittel- und Oberstufe aufbauen kann. Unterrichtspraktisch sinnvoll für die Grundstufe ist natürlich auch die Reduktion der gemeinhin angesetzten 10 Ergänzungsklassen (vgl. z. B. Latour 1985: 49ff.) auf 7 (vgl. 88ff.). Dem Bezug auf die Valenzgrammatik verdankt sich ebenfalls die begrüßenswerte definitorische Klarheit bei der Abgrenzung von Ergänzungen und Angaben, so daß auch hier Nebensätze präzise als satzwertige Angaben, also Angabesätze, beschrieben werden (vgl. 109ff.).

Umfangreiche Verblisten (u. a. auch zur reflexiven Verwendung von Verben, vgl. 23f.) bilden häufig die Grundlage der Übungsaufgaben, die den Schwerpunkt des Buches ausmachen; Einsetz- und Transformationsübungen sind gut gemischt. Gelegentlich werden die grammatischen Erscheinungen in textuelle oder zumindest kontextuelle Zusammenhänge gestellt; dem sind in einer knappen Übungsgrammatik selbstverständlich Grenzen gesetzt. Die Unterrichtstauglichkeit der Grammatik wird noch dadurch erhöht, daß Erklärungen, Beispielsätze und Paradigmen-Schemata mit Hilfe von Fett- und Kursivdruck bzw. Kästchenschraffuren sehr übersichtlich gestaltet sind. Außer der soliden und umsichtigen Vermittlung etwa der Aktiv-Passiv-Syntax und des (objektiven) Gebrauchs der Modalverben seien die besonderen Kapitel zum »Erststellen-es« (48ff.), zur »Negation« (150ff.) und zum »Gebrauch des Artikels« (154ff.) hervorgehoben – mithin zu sprachlichen Erscheinungen, die Lerner des Deutschen als Fremdsprache erfahrungsgemäß vor allem auf der Anfängerstufe häufig irritieren.

Die Morphologie der Hauptwortarten wird in vorbildlicher Weise beschrieben. Dem wichtigen Produktionsaspekt in einer Grammatik für Ausländer wird in diesem Bereich vor allem das Kapitel »Nominalgruppe« gerecht, in dem die Deklination von Nomen, Artikel, Possessiv-, Frage- und Negativ-Artikel in ihrem Zusammenhang dargestellt ist (54ff.). Als Mangel ist anzumerken, daß sich weder bei der Präsentation der Adjektivdeklination (61) noch bei der Erklärung des Gebrauchs der Genitivformen des Relativpronomens *dessen/deren* (146ff.) (wie übrigens auch nicht beim Fragewort *wessen*, 76) ein Hinweis auf die im Anschluß an diese Wörter notwendigen *starken* Adjektivendungen (Deklinationsart »Adjektive nach Null-Artikel«, 61) findet. Und warum wird, wo von *sehen* (»Das Perfekt von ›lassen‹ und ›sehen‹«, 39) die Rede ist, nicht auch wenigstens von *hören* gesprochen?

Der Konjunktiv kommt in dieser Grundstufen-Übungsgrammatik nur als Konjunktiv II (der Gegenwart) im Kapitel »Irreale (hypothetische) Konditionalsätze« (124f.) vor, ohne auch nur annähernd adäquat beschrieben zu werden. Eine differenziertere Darstellung von Formen- und Gebrauchssystem des Konjunktivs in den Mittelstufenband zu verschieben, wie es in dieser Reihe von Übungsgrammatiken geschieht, ist legitim. Aber auch in Hinsicht auf das dort Gebotene ist Folgendes festzustellen: Formen wie (*ich*) *hülfe*, *verstünde*, *gewönne* sind *keineswegs* veraltet (vgl. aber Clamer/Röller/Welter 1996: 56) und gerade Ausländern in ihrem funktionalen Wert zu vermitteln, zumindest als notwendige Ersatzformen für mit dem Indikativ gleichlautende Konjunktiv-I-Formen. So sind *würde*-Formen im Kontext der »freien indirekten Rede«, also in ausführlicheren berichtenden und erzählenden Passagen, wie sie in wissenschaftlichen Texten öfter anzutreffen, in Presse-Artikeln gang und gäbe und selbst in der »Tagesschau« nicht selten zu vernehmen sind, sprachlich vollkommen inadäquat, weil ihnen keine präzise fixierbare funktionale Bedeutung zugeordnet werden kann. Eine zentrale Forderung an eine grammatische Beschreibung des Deutschen für Ausländer, die Deutsch als Wissenschaftssprache lernen und bald beherrschen wollen, ist aber die möglichst genaue Angabe des funktionalen Gebrauchs sprachlicher Einheiten (einschließlich entsprechender semantischer und pragmatischer Gebrauchsdefinitionen).

Literatur

Latour, Bernd: *Verbvalenz. Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen*. München: Hueber, 1985.

Clamer, Friedrich; Röller, Helmut; Welter, Winfried: *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Regeln, Listen, Übungen*. 2. Aufl. Wiesbaum: Liebaug-Dartmann, 1996.

Clauss, Elke-Maria; Licher, Lucia M.:
Praktische Rhetorik für Studierende. München; Wien: Oldenbourg, 1997. – ISBN 3-486-24009-9. 230 Seiten, DM 49,80

(Bernd Latour, Hamburg)

So ziemlich jeder, der im akademischen Lehramt tätig ist, kann beobachten, daß Studierende der 90er Jahre zunehmend Schwierigkeiten haben, den Anforderungen universitärer Diskursformen gerecht zu werden. Als Stichworte mögen schlampig formulierte Referate, wenig strukturierte Diskussionsbeiträge und die mangelhaft ausgebildete Fähigkeit genügen, anderen halbwegs konzentriert zuzuhören. Der Buchtitel *Praktische Rhetorik* soll denn auch bedeuten: hier soll nicht so sehr abstraktes Wissen vermittelt als vielmehr Defiziten abgeholfen werden. Defiziten übrigens, die keineswegs nur Studenten haben.

Zunächst aber: was gehört zur Rhetorik? Wenn zu ihr die Redesituation im weitesten Sinne gehört, könnte man sich eher fragen: was gehört nicht zur Rhetorik? *Praktische Rhetorik für Studierende* ist zunächst einmal Kommunikation in einer Institution, und über diese Institution muß man Bescheid wissen, will man sich in ihr zurecht finden. Das hierfür erforderliche Orientierungswissen stellen die Autorinnen in dem ziemlich ausführlichen 2. Kapitel (»Das Universitätsmilieu«) bereit. Daß man sich in dieser Organisation mit Alltags- und Szene-Jargon zurückhalten sollte, scheint sich auch nicht mehr von selbst zu verstehen und wird deshalb in diesem Zusammenhang auch ausdrücklich hervorgehoben. Überhaupt ist es die traditionelle Kategorie des *aptum*, der situativen Angemessenheit, die, ohne als solche explizit benannt zu werden, in diesem Buch eine ganz zentrale Rolle spielt. Man hätte daran denken können, ihr zumindest in einem Subkapitel den ihr gebührenden Platz einzuräumen. Fährt man einmal auf der Schiene der Angemessenheit, so landet man mit einiger Sicherheit beim Freiherrn v. Knigge, dem die Rezeptionsgeschichte so übel mitgespielt hat wie nur wenigen anderen Büchern im deutschen Sprachraum. Den Verfasserinnen ist der (eigentlich selbstverständliche) Hinweis zu danken, daß eine Institution wie die Universität überhaupt nur dann funktionieren kann, wenn ihre Angehörigen sich selbst und ihren Narzißmus soweit zurücknehmen, daß zivilisierter, d. h. vor allem rücksichtsvoller Umgang miteinander möglich ist. Wenn jeder auf größtmögliche »Authentizität« seiner selbst aus ist, dann ist irgendwann der soziale Friede in Gefahr. Die Annahme, hier seien lediglich die Studierenden angesprochen, wäre ein grobes Mißverständnis.

»Ich habe keine Einfälle«, so lautet eine oft zu hörende Klage, nicht nur unter Studenten. Und in der Tat: wer keine Ideen hat, der wird sich vielleicht noch nicht einmal mit dem Sprechen, wohl aber mit dem Schreiben arg schwer tun. Vorschläge, was man dagegen unternehmen kann, bekommt man in dem sehr nützlichen Kapitel »Die Verfertigung der Gedanken«. Die Devise lautet hier: Perfektionsansprüche zurücknehmen, statt dessen erst einmal ins Unreine denken und Sprechen (am besten einem Partner gegenüber). Die Ideen kommen beim Sprechen, so wie der Appetit beim Essen – gar nicht übel dieser Vergleich.

Noch ein kurzer Hinweis zur Sprechsituation. Wenn man seine Zuhörerschaft wirklich erreichen will, dann gilt es die ordinärsten Umstände mitzubedenken. Wer also z. B. in einer Lokalität mit lärmiger Umgebung einen Vortrag zu halten hat, der sollte zunächst einmal die Fenster schließen, um mit der Sirene der draußen vorbeifahrenden Ambulanz stimmlich nicht konkurrieren zu müssen. Außerdem ist es für den Vortrag eines Referates durchaus von Vorteil, wenn die Atmung des Referenten in den Serpentinen seiner Syntax nicht ins Stolpern kommt. Es sind in der Tat so elementare Dinge, die gesagt werden müssen, denn mancher Redner kommt von selbst nicht darauf.
Rhetorik ist nicht nur Rede-, sondern auch Gesprächsrhetorik. Nicht zuletzt dieser Aspekt ist es, der die antike von der modernen Rhetorik unterscheidet. Da im Gespräch Sprecher- und Hörerrolle wechseln, ist der Hinweis durchaus sinnvoll, daß auch das qualifizierte Zuhören ein Teil der Rhetorik ist. Und nicht nur das Zuhören, auch die Argumentation, d. h. die Aushandlung differierender Standpunkte. Was hierzu auf den Seiten 170ff. gesagt wird, kann sich auch mancher alte Hase noch hinter den Spiegel stecken, denn nicht nur Anstand und Seriosität sind hier Thema, sondern auch, wie man bei aller Wahrung des Scheins die Kontrahenten über den Tisch zieht. Dies wohlgemerkt zur Warnung, nicht zur Nachahmung. Qualifiziertes Zuhören erfordert auch die Moderatorenrolle, mit deren Aufgabenprofil sich Studenten zumindest höherer Semester zunehmend konfrontiert sehen. Hier finden sich knappe Hinweise dazu, was man hier können muß – und auch, was nicht: »therapeutisches Eingehen auf die eventuell gekränkten Eitelkeiten einzelner» (185) darf man anderen überlassen.
Diese Publikation ist für das Selbststudium gedacht und dafür auch durchaus geeignet. Am Ende jedes Kapitels finden sich Übungen und Denkanstöße, die die Adressaten zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Dargebotenen herausfordern. Die Diktion ist an keiner Stelle schwierig und schon gar nicht schulmeisterlich (um die Autorinnen gegen entsprechende Selbstzweifel in Schutz zu nehmen), was bei den zahlreichen Hinweisen auf problematisches Kommunikationsverhalten ja durchaus keine geringe Leistung ist. Die Redebeispiele aus dem universitären Alltagsleben allerdings könnten etwas mehr Saft haben, sie wirken gelegentlich ausgedacht. Was aber nicht zuletzt für diesen stattlichen Hardcover spricht, ist sein Preis. Manch anderer Verlag hätte leicht das Doppelte gefordert.

Cölfen, Elisabeth; Cölfen, Hermann; Schmitz, Ulrich:
Linguistik im Internet. Das Buch zum Netz – mit CD-ROM. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12892-2. 279 Seiten, DM 74,–

(Sonja Maria Lamberty, Saarbrücken)

Das vorliegende Werk *Linguistik im Internet* ist ein praxisorientiertes Handbuch mit CD-ROM, speziell zur Internetnutzung für Geisteswissenschaftler mit linguistischer Ausrichtung gedacht. Die Autoren verstehen ihre Veröffentlichung als »Reiseführer zum linguistisch interessanten Teil des Internet« (9) und vermuten, daß es zugleich auch weltweit die erste spartenbezogene Monographie zum Internet sei. Doch wie alles, was bezüglich des Internet publiziert wird, ist auch dieser Internetführer (Stand: Juli/August 1996) mit großer Wahrscheinlichkeit schon bei Drucklegung überholt gewesen. Aber an der alten Problematik, daß Geisteswissenschaftler alles andere als enga-

gierte und aktive Internet-User bzw. Technikfreaks sind, wird sich auch in nächster Zukunft leider nicht viel ändern. Man denke dabei nur an die miserable Ausstattung unserer Institute mit dem Allernotwendigsten, ganz zu schweigen von halbwegs moderner Technik.
Trotz der sehr ansprechenden Aufmachung sind die Inhalte leider manchmal eher enttäuschend, so daß man sich hier und da die Frage stellen muß, was die Autoren eigentlich von alphabetisierten Geisteswissenschaftlern halten, gehören sie doch selber zu dieser Spezies Mensch. Beispielsweise der sehr ausführliche und recht sorgfältig kommentierte Reiseführer mit Screenshots durch das deutschsprachige und internationale Angebot zu Linguistik und anderen benachbarten Disziplinen diverser Universitäten und Forschungseinrichtungen läßt schnell die Frage aufkommen, warum man 74 DM in einen Internetführer investieren soll, in dem so unzählig viele Angebote die Wertung schwach bis enttäuschend von den Autoren selbst erhalten haben. Beim Kauf eines solchen Führers möchte ich mich als User auf die Fährte interessanter und für meine wissenschaftliche Tätigkeit informativer Sites bringen lassen. Das, was ohnehin uninteressant und nicht informativ ist, muß nun wirklich nicht auf so vielen Textseiten noch breitgetreten werden. Positiv zu bewerten ist jedoch die klare und sehr verständliche Sprache, die so manchem blutigen Anfänger auch die Hemmungen nehmen kann, sich mit der Internet-Materie zu befassen. Aber selbst für leicht fortgeschrittene User, damit meine ich alle, die schon genauer wissen, was das Internet ihnen so alles bieten kann, würden sich wahrscheinlich bei diesem Reiseführer in keine sonderlich interessanten Gefilde geführt fühlen. Denn gerade beim Internet gilt: Time is money – aber bitte nicht für den stolzen Preis von DM 74,–.

Dauber, Heinrich:
Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997 (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie). – ISBN 3-7815-0869-2. 256 Seiten, 32,– DM

(Sabina Schroeter-Brauss, Plzeò/Pilsen)

Mit dem vorgelegten Buch *Lernfelder der Zukunft – Perspektiven Humanistischer Pädagogik* verfolgt der Verfasser das Ziel, »die großen Lernfelder der Zukunft durchzubuchstabieren: EINE Welt, Ökologie, Frieden« (9). Er orientiert sich dabei sowohl an reformpädagogischen Traditionen als auch – und das vor allem – an der sogenannten Humanistischen Psychologie. Der Verfasser ist wohl selbst Gestalttherapeut (Gestalttherapie – F. Perls), aber auch die Gesprächstherapie (C. Rogers), das Psychodrama (J. Moreno) und TZI (R. Cohn) werden rezipiert. Das Buch gliedert sich in die drei großen Themenbereiche »Lernen für die Zukunft« – »Lernfelder der Zukunft« – »Jenseits von Politik, Pädagogik und Therapie«. Letztendlich geht es um das Ziel, die »Bedingungen der Möglichkeiten (zu bestimmen), als Einzelne wie als Gemeinschaft ein Leben in Würde zu führen« (10).
Das 1. Kapitel, »Lernen für die Zukunft«, bearbeitet in exakter erziehungswissenschaftlicher Bedeutungsunterscheidung die Bereiche Erziehung, Bildung und Lernen, wobei unter Erziehung in erster Linie eine lebendige Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen zu verstehen ist. Nach den Auffassungen der humanistischen Psychologie sind die wichtigsten Grundlagen einer förderlichen Erziehung die ausgewogene Gestaltung von Beziehung (Abhängigkeit und Unabhängigkeit), die Wahrnehmung der Beziehung zu Kindern und Jugendlichen als Prozeß, »der mit jeder neuen Generation

[…] wieder von vorne beginnt« (18), und die Berücksichtigung von Zeit. Gemeint ist damit, Kindern Zeit zu lassen für ihre Reifungs- und Lernprozesse (28); eine Formulierung, die angesichts unserer schnelllebigen Gesellschaft eine weitreichende Bedeutung hat. Die Leserin bekommt einen Einblick in die Arbeitsweisen der verschiedenen Richtungen humanistischer Therapie wie Gestalttherapie, Psychodrama, Gesprächspsychotherapie, die der Autor mit Beispielen aus dem eigenen Umfeld veranschaulicht. Nachteilig ist dabei, daß die Beispiele – wie auch in den folgenden Kapiteln – überwiegend aus dem eigenen, familiären Bereich stammen, was ihnen z. T. etwas Anekdotenhaftes verleiht. Außerdem stellt sich dadurch die Zeitfrage, die den Beispielen die Ernsthaftigkeit nimmt. Z. B. 20: »Gestern nachmittag sitze ich […] mit unseren Dreijährigen auf der Haustreppe […].« und 21: »Ich erinnere mich noch an heftige Konflikte mit unseren pubertierenden Söhnen[…].«

In den weiteren Ausführungen im 1. Kapitel geht es im Bereich »Lernen« um die bewußte Gestaltung der Gegenwart (49ff.). Der Verfasser wird immer dann konkret, wenn es sich um die Auflistung von Problemen und Defiziten handelt, z. B. 50/51 Umweltprobleme oder 80/81 Defizite im Unterricht. Positive Beispiele werden dagegen sehr abstrakt und allgemein formuliert. Ein Beispiel: auf Seite 81, Punkt 8 der »Defizite traditionellen Lehrens und Lernens«:

»Im Prinzip wird davon ausgegangen, daß alle Studierenden in gleichem Tempo und Umfang lernen und dies auch rationaler Überprüfung zugänglich sei.«

Dagegen hält er das entsprechende 8. Kriterium des »integrativen Lehrens und Lernens« (85):

»Solche Lernprozesse verlaufen weder in gleichem Tempo noch Umfang und entziehen sich auch weitgehend jeder bewußt geplanten Herbeiführung durch didaktische oder therapeutische Methoden. Insbesondere für die existenziellen Fragen menschlichen Lebens (Tod, Freiheit, Isolation und Sinnlosigkeit) gibt es keine generalisierbaren Lösungen oder fertigen Rezepte.«

Eine typische Altachtundsechziger Negativformulierung, wie sie vom Verfasser selbst mehrfach im Buch kritisiert wird! Die Studierenden lernen nicht in gleichem Umfang und Tempo. Das leuchtet ein. Wie also lernen sie – oder, aus der Sicht der Lehrenden, welche Methode ist angemessener? Aus der Sicht des integrativen Lehrens: Pech gehabt! Das ist keine hilfreiche Alternative, schon gar keine zukunftsweisende, und die kann der Leser / die Leserin aufgrund des Buchtitels eigentlich erwarten. Das Beispiel des Verfassers aus seinem Hochschulunterricht, das vielleicht weiter helfen könnte, ist vollends abstrus (die »Bombe«, 85–95). Ich kann darin keinen Beitrag zum Thema *Lernen für die Zukunft* erkennen.

Im zweiten Themenbereich »Lernfelder der Zukunft« geht es zunächst um »globale Entwicklung als persönliche und kulturelle Verwicklung« (98ff.). Dieses Kapitel ist für alle im Ausland lebenden Deutschen interessant, weil hier zwei »Entwicklungsberichte« aus dem Ausgang des 19. Jahrhunderts dargeboten werden, die auch heute noch viel über »unsere« Sicht auf unsere und andere Kulturen verraten. Die Berichte handeln von so unterschiedlichen Regionen wie Ostafrika und Tübingen (!), aber in beiden geht es um die Punkte *fortschrittlich, rückschrittlich, entwickelt, unentwickelt* und vor allem: Wer legt die Maßstäbe fest? Es werden in diesem Kapitel noch weitere, z. T. interessante Überlegungen zur Entwicklungspolitik und Entwicklungsgeschichte angestellt, aber auch hier fehlt, wie im vorigen Kapitel, das Aufzeigen zukunftsweisender Wege oder Lösungs-

möglichkeiten. Das Schema »Formen von Vorurteilsstrukturen und Rassismus« auf Seite 125 zeigt mir: Wie auch immer ich mich »dem Fremden« gegenüber verhalte, bin ich doch eine Rassistin, und sei es im Rahmen des »non-rassistischen Rassismus«. Die Aufgabe der Reflexion über das Eigene und das Fremde stellt sich denjenigen, die im Ausland leben oder aber im eigenen Land viel mit Fremdem, Andersartigem zu tun haben, immer wieder neu. Daß sich der Autor als Fazit ein »interkulturelles Fest der Narren« wünscht, auf dem »die alten Ordnungen auf den Kopf gestellt […] werden« (124), mutet reichlich abgehoben und zynisch an. Außerdem bleibt immer noch die Frage offen: Und was ist dann? Wie können Menschen unterschiedlicher Kulturen gut mit sich und miteinander umgehen?
Im weiteren Verlauf des Buches werden noch die Themen »EINE Welt«, »Ökologie«, »Frieden« abgehandelt, aber eigentlich ist es immer dasselbe. Der Autor ist Mitglied bei den Grünen, in sozialen und ökologischen Initiativen involviert, gibt Beispiele aus den Bereichen, wo er *betroffen* ist. All das hat seine Berechtigung, es ist z. T. auch nicht uninteressant. Aber die Themen werden so allgemein und oberflächlich bearbeitet, daß es einen schmerzt. Ein bißchen Flüchtlingsheim (163f.), einen Happen »Interkulturelle Bildung« (167ff.), dazwischen die z. T. bekannten Forderungen zur Ausbildung von Pädagogen usw.
Vielleicht existiert ja zwischen Autor und Rezensentin ein Generationenproblem, aber so allgemein hätte ich die »Perspektiven humanistischer Pädagogik« nicht abgehandelt. Auch stört die Vermischung von persönlichen Beispielen (»mein afrikanischer Großonkel«, 116) und wissenschaftlicher Reflexion. Insgesamt hat das Buch wieder einmal gezeigt, daß von der Erziehungswissenschaft zur Zeit keine wirklich neuen Anregungen ausgehen.
Das finde ich sehr schade, denn ich bin durchaus der Ansicht, daß die verschiedenen Schulen der humanistischen Psychologie im Schul- und Hochschulunterricht noch mehr zur Geltung kommen könnten. In meiner eigenen Tätigkeit an einer tschechischen Universität hilft mir z. B. TZI im Umgang mit Kollegen und Studierenden. Der Autor hätte, anstatt sich einen so großen Rahmen zu stecken, die Erkenntnisse der humanistischen Psychologie viel konkreter für seine Vorstellungen von Pädagogik nutzen können. So kann er nur auf Seite 238 unvermittelt abbrechen. Für unsere Arbeit als DAAD-Lektoren hatte ich mir von diesem Buch dezidierte Anregungen und Analysen erhofft. Aber vielleicht gilt für die Autor-Leser-Beziehung Ähnliches, wie der Verfasser selbst auf Seite 116 sagt: »›Der alte Achtundsechziger‹ steht […] vor dem gleichen Problem, keinen offenen, ungebrochenen Kontakt mit seinen ›Partnern‹ herstellen zu können.« Ich bin keine »Achtundsechzigerin«. Aber vermutlich hätte ich als eine solche das Buch auch anders gelesen.

Delabar, Walter; Schütz, Erhard (Hrsg.): **Deutschsprachige Literatur der 70er und 80er Jahre: Autoren, Tendenzen, Gattungen**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997. – ISBN 3-534-12938-5. 368 Seiten, DM 49,80

(Verena Holler, Graz)

Anders als der Titel des hier besprochenen Buches vermuten läßt, ist es den Autoren keineswegs darum zu tun, »eine ›objektive‹ Geschichte der deutschsprachigen Literatur der siebziger und achtziger Jahre« (9) vorzulegen, sondern »be-

stenfalls [darum,] […] Beiträge zu einer Geschichte« (9) zu liefern.
Dennoch, so bemühen sich die Herausgeber rasch, die eingangs – wohl präventiv gegen allfällige Kritik – ins Treffen geführte Bescheidenheit zu relativieren, stelle dieser Band keinesfalls eine Anhäufung von Beliebigkeiten dar, sondern lenke sein Augenmerk auf »relevante Ereignisse, Tendenzen, Werke und Autoren, ohne die eine Geschichte dieser Zeit nicht adäquat zu fassen wäre« (9).
Literaturgeschichtlicher Anspruch oder auch nicht, Publikationen dieser Art stehen für gewöhnlich vor dem Problem, aus pragmatischen Gründen zu Periodisierungen greifen bzw. diese Wahl begründen zu müssen, die sich bei genauerem Hinsehen schlicht als willkürlich entpuppt.
Sich dieses grundsätzlichen Widerspruchs bewußt, haben sich die Herausgeber dieses Textes dafür entschieden, zu einer an historischen Ereignissen festgemachten zeitlichen Eingrenzung (1968 und 1989) zu greifen und die »Linie des Zerfalls der Politisierung« (9) zu verfolgen, die sich durch die »politischen, protestierenden, alternativ moralisierenden Siebziger« einerseits und die »hedonistischen, beliebigen und egoistischen Achtziger« (8) andererseits zieht, wohl wissend, daß dieser Zeitabschnitt durch ebenso viele Kontinuitäten wie Brüche charakterisiert war.
Im Gegensatz zu manch anderen, in Anlehnung an Literaturgeschichten konzipierten Publikationen zur Gegenwartsliteratur, beschränken sich Delabar und Schütz jedoch nicht darauf, Untersuchungen zu Publikationen bekannter und kanonisierter Autorinnen und Autoren des betrachteten Zeitabschnitts zu versammeln, sondern bemühen sich zudem, Texten von »Solitären« (9) Rechnung zu tragen, und räumen – wie auch der Untertitel verdeutlicht – weiters »Tendenzen, Themen und Gattungen« gebührend Platz ein, »die die Literatur der siebziger und achtziger Jahre stärker geprägt haben, als es je ein einzelner Autor vermocht hat« (10).
Das so konzipierte und in einem denkbar weit gefaßten Literaturverständnis wurzelnde Werk versteht es, ein überaus vielfältiges Bild der Literatur des genannten Zeitraums Revue passieren zu lassen. Phantastik und Phantasy, der Kriminalroman, journalistische Schreibweisen, Autobiographien und »filmische« Schreibweisen werden in den zumeist sehr fundierten und überzeugenden Analysen ebenso berücksichtigt wie spezifische Themen, denen in den siebziger und achtziger Jahren (literarisch) Relevanz attestiert wurde, wie RAF, Homosexualität, Mythos, Vergangenheitsbewältigung. Daß auch das Werk kanonisierter Autorinnen und Autoren, wie etwa das Elfriede Jelineks, Thomas Bernhards, Christa Wolfs, Botho Strauß' u. a. in den hier versammelten Untersuchungen keineswegs zu kurz kommt, braucht wohl kaum eigens erwähnt zu werden.
Positiv zu vermerken ist zudem, daß sich alle – von ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung her z. T. sehr unterschiedlichen Arbeiten – durch detailreiche und informative Textanalysen auszeichnen.
Wie jedoch auch den Literaturgeschichten deutscher Provenienz kann auch dieser Neuerscheinung der Vorwurf einer gewissen Ignoranz gegenüber den kleineren deutschsprachigen Nationen nicht erspart werden. Zwar spricht der Titel vorbildlich von der »deutsch*sprachigen* Literatur« (im Titel des Einleitungsessays wird diese wieder in gewohnter Manier zur »deutschen« (7) reduziert), doch wird es auch hier offensichtlich als notwendig erachtet, die Literatur der Schweiz und Österreichs in zwei (von insgesamt siebzehn) Essays in einer Art Appendix gesondert zu behandeln. Der / die LeserIn

kommt nicht umhin zu fragen, wozu diese »Sonderbehandlung«, denn AutorInnen wie Jelinek, Handke oder Bernhard werden auch hier in altgewohnter Manier außerhalb des Etiketts »österreichische Literatur« gehandelt.
Nichtsdestotrotz haben Delabar und Schütz mit dieser Publikation zur Gegenwartsliteratur der deutschsprachigen Länder eine durchaus informative und lesenswerte Sammlung von Studien vorgelegt. LeserInnen, die in diesem Band bloß einen gerafften Überblick über das Who is Who der literarischen 70er und 80er zu finden hoffen, sei von der Lektüre abgeraten, jenen aber, die an fundierten Untersuchungen zur facettenreichen deutschsprachigen Gegenwartsliteratur Interesse haben, kann sie nachdrücklich empfohlen werden.

Deutsche Welle; Carl Duisberg Centren; Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.):
Marktplatz – Deutsche Sprache in der Wirtschaft. Begleitbuch zur Hörfunkserie der Deutschen Welle. Mit Texten und Übungen zum Selbststudium und Unterricht. Köln 1998 (nicht im Buchhandel erhältlich). – ISBN 3-933357-00-4. 288 Seiten, ohne Preisangabe

(Annedore Hänel, Sapporo/Japan)

Der auch äußerlich ansprechende Sprachkurs für fortgeschrittene Lerner der deutschen Sprache mit wirtschaftlicher Orientierung ist das Ergebnis der Kooperation der Carl Duisberg Centren (CDC) mit dem Deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT) und der Deutschen Welle (DW) und umfaßt 13 Hörkassetten und ein Begleitbuch. Er entstand (so die Herausgeber) aufgrund der großen Nachfrage aus Osteuropa.
In 26 Lektionen werden marktwirtschaftliche und landeskundliche Sachinformationen aus dem deutschen Wirtschaftsleben verbunden.
Das Themenspektrum ist breit und reicht von Ausschnitten über die Gründungen und den Alltag kleiner, ganz konkreter Wirtschaftsunternehmen (etwa »Der Kiosk – Alles unter einem Dach« – Lektion 1; »Fischmarkt – Direkter Wettbewerb« – Lektion 2; »Handwerk – Der Weg in die Selbständigkeit« – Lektion 3; »Dienst am Kunden – Dienstleistungsbetrieb Hotel« – Lektion 6) über die Behandlung grundlegender Voraussetzungen für die Gestaltung der Arbeit von Unternehmen (etwa »Kalkulation und Preisgestaltung« – Lektion 5; »Marketing« – Lektion 14, »Forschung und Entwicklung« – Lektion 15) bis zu allgemeinen Tendenzen und neueren Unternehmensformen (etwa »Auslandsniederlassung« – Lektion 13, »Der Kampf gegen die Verpackungsflut« – Lektion 19).
Die Darstellung von *Alltagssituationen* im Wirtschaftsleben ist erklärtes Ziel der Autoren. So beginnen die Kassettenaufnahmen in der Regel mit spielerischen Szenen (wie etwa mit den alltäglichen Problemen eines Kioskbesitzers und seiner Frau oder mit dem Gespräch zwischen einem Ehepaar darüber, daß sich der Mann selbständig machen möchte). Sie werden durch sachbezogene Erläuterungen, die sich auf das Gehörte beziehen, ergänzt. Begleitbuch und Hörspielkassetten stimmen in der Themenabfolge der einzelnen Lektionen überein.
Die Bezeichnung »Begleitbuch« ist dabei ein wenig irreführend, da sie zum einen eine absolute Abhängigkeit zwischen beiden Teilen des Sprachkurses suggeriert und zum anderen die bestehende Eigenständigkeit des Begleitbuches verdeckt. So finden sich in ihm weitere Sachtexte, Grafiken, Bilder und Tabellen,

an die sich die Übungen zum Textverständnis, zur Textstruktur, zum Wortschatz, zur Wortbildung, die zahlreichen Grammatikübungen und die vereinzelten Übungen zur Textproduktion anlehnen.
Die Übungsformen sind – vom Lückentext bis zu den Zuordnungsübungen – zahlreich und bieten vor allem abwechslungsreiche Übungen zu Wortbildungsmodellen und zum Wortschatz an. In jeder Lektion finden sich Übungen zu ausgewählten grammatischen Schwerpunkten, die allerdings nur geübt und in keinem Fall erläutert werden. Eine grammatische Progression ist dabei nicht erkennbar. Insgesamt zielen die Übungsangebote vor allem auf drei Zielsprachtätigkeiten: Hören, Lesen und Schreiben.
Das Begleitbuch greift zwar die Personennamen aus den Spielszenen der Kassette auf (die Hörtexte sind bis auf Ausnahmen nicht verschriftlicht), aber dennoch ist es auch vollkommen ohne Kassetten einsetzbar. Die einzelnen Lektionen bauen nicht aufeinander auf und sind in sich abgeschlossen, so daß von der Kassette und aus dem Lehrbuch auch einzelne Lektionen eingesetzt werden können. Das Hör- und Textmaterial ist in starkem Maße adressaten-, inhalts- und textsortenbezogen und bietet spezialisierte Lexik. Gerade darin besteht zweifelsohne eine besondere Leistung dieses Sprachkurses. So fällt bei dem gesamten Sprachkurs auf, daß die inhaltliche Darstellung marktwirtschaftlicher Sachverhalte nicht der vereinfachenden didaktischen Vermittlung unterworfen wird und keine banalisierte Darstellung wirtschaftlicher Zusammenhänge zur Folge hat. In wohltuender Weise wird der sprachliche Lerneffekt nicht über den inhaltlichen gestellt. Das zeigt sich an der Auswahl der Themen, an den (meist) in natürlicher Sprache gesprochenen Spielszenen, der Erklärung umfassender wirtschaftlicher Zusammenhänge meist am Beispiel einer konkreten Ausgangssituation, die ein überzeugendes und umfassendes Bild der jeweiligen wirtschaftlichen Problematik bietet. Daß die inhaltliche Vermittlung von marktwirtschaftlichem Wissen im Vordergrund steht, verdeutlicht auch das Inhaltsverzeichnis, das sich auf die Angabe des jeweiligen Themas in der Lektion beschränkt. Am Ende jeder Lektion findet sich zu den Übungen ein Lösungsteil, so daß das Buch auch sehr gut zum Selbststudium geeignet ist.
Schließlich sei hervorgehoben, daß auch der Lehrer, der erst beginnt, fachsprachlich auf wirtschaftlichem Gebiet zu unterrichten, mit dem Sprachkurs ein angemessenes Fachwissen marktwirtschaftlicher Zusammenhänge gut verständlich und ausgewogen in der Darstellung der deutschen Wirtschaft geboten bekommt. Begriffsbestimmungen werden mitgeliefert, so daß auch der Nicht-Experte unter den Sprachlehrern kein zusätzliches Handbuch mit wirtschaftlichen Zusatzinformationen vermissen wird.
Allerdings erfordert der Einsatz dieses Sprachkurses einige Unterrichtserfahrung, da keinerlei methodische Hinweise mitgeliefert werden und ein sinnvoller Einsatz vor allem der Hörtexte Unterrichtserfahrungen voraussetzt.
Insgesamt liegt für den Lehrer und Lerner der deutschen Sprache im wirtschaftlichen Bereich ein Sprachkurs vor, der zweifelsohne das gegenwärtige Angebot bereichert. Der Sprachkurs enthält auch allgemeines, sehr aktuelles Landeskunde- und Zahlenmaterial, so daß einige Angebote aus dem Sprachkurs auch für andere Zielgruppen mit nichtwirtschaftlicher Orientierung verwendet werden können.

Dinsel, Sabine:
Friedrich Hagen – vom deutschen Emigranten zum Vermittler zwischen Deutschland und Frankreich. München: iudicium, 1997 (Studien Deutsch 24). – ISBN 3-89129-134-5. 241 Seiten, DM 48,–

(Mechthild Gilzmer, Berlin)

In den letzten Jahrzehnten hat es zahlreiche Bemühungen gegeben, die deutsch-französischen Beziehungen im 20. Jahrhundert und vor allem die Mittler und Vermittlungsinstanzen zu erforschen. Dabei sind viele Entdeckungen gemacht worden. Vor allem die Erforschung der deutsch-französischen Beziehungen in der Zwischenkriegszeit, aber auch die Analyse der Annäherungsversuche nach dem Zweiten Weltkrieg brachten viele neue und interessante Aspekte ans Licht. Daß allerdings immer noch »erheblicher Nachholbedarf und ein überaus attraktives Forschungsterrain«[1] existiert, belegt die aufschlußreiche Arbeit von Sabine Dinsel, die dem Leben und Werk Friedrich Hagens, einem wichtigen, bisher jedoch gänzlich vernachlässigten »kulturellen Übersetzer« zwischen Deutschland und Frankreich, gewidmet ist. Dieser Emigrant und Widerstandskämpfer, der von 1933 bis in die 50er Jahre in Frankreich lebte und der nach dem Krieg über dreißig Jahre lang mit zahlreichen Übersetzungen, Essays, Vorträgen und unzähligen Radiosendungen zur Kenntnis und Verbreitung französischer Kultur und Literatur in Deutschland beigetragen hat, ist einer größeren Öffentlichkeit bisher weitgehend unbekannt geblieben.
Der 1903 in Nürnberg geborene Hagen hatte sich nach einer Lehrerausbildung zunächst künstlerisch betätigt und als Lyriker und Dramatiker versucht. 1925 wechselte er dann endgültig vom Lehrer- zum Künstlerdasein und arbeitete als Schauspieler und Bühnenbildner an zahlreichen Provinztheatern. Da er sich mit einem gefürchteten Lehrerkollegen, dem fränkischen Gauleiter Julius Streicher, angelegt hatte, wurde er bereits wenige Tage nach dem Erlaß der Ermächtigungsgesetze in Schutzhaft genommen. Nach seiner provisorischen Freilassung beschloß Hagen, Deutschland zu verlassen, und ließ sich mit seiner Frau in seiner Exilheimat Paris nieder. Obwohl er mit gültigen Papieren nach Frankreich anreiste und er somit im Vergleich zu anderen Emigranten einen privilegierten Status hatte, bekam auch er die Schwierigkeiten der Exilexistenz und die zunehmende Fremdenfeindlichkeit der Franzosen zu spüren. In den ersten Jahren der Emigration betätigte sich Hagen vor allem als Maler und wirkte aktiv in der Pariser Emigranten- und Künstlerszene mit. Für den »Freien Künstlerbund« organisierte er im November 1938 eine Ausstellung unter dem Motto »Freie Deutsche Kunst«, in der namhafte exilierte Künstler wie Max Ernst, E. L. Kirchner, Paul Klee, Beckmann und Kokoschka neben weniger bekannten wie Eugen Spiro, Heinz Lohmar und Friedrich Hagen selbst zu sehen waren. Mit Kriegsausbruch wurde er – ebenso wie viele andere Emigranten – als »feindlicher Ausländer« interniert. Es gelang ihm nach einer Odyssee durch mehrere Lager in die südliche, noch unbesetzte Zone zu fliehen, wo er sich sehr bald einer lokalen Widerstandsgruppe anschloß.
Nach dem Krieg rechnete er sich gute Chancen aus, in der von der Besatzungsregierung eingeleiteten Nachkriegspolitik Einfluß nehmen zu können. Er wollte »an der Wiederherstellung Deutschlands auf der Grundlage der Demokratie mitwirken« (47). Doch seine Nähe zu kommunistischen Widerstandsorganisationen und dem Komitee »Freies Deutschland für den Westen«, für das er beratend tätig war, wurden ihm in den Zeiten des Kalten Kriegs zum Verhängnis. Am Beispiel Friedrich Hagens zeigt sich das

Dilemma, mit dem sich viele politisch aktive Emigranten bei dem Versuch der Reintegration in die deutsche Nachkriegsgesellschaft konfrontiert sahen:

»In dem Maße wie die pazifistischen unsicheren Kantonisten im Kalten Krieg aus der deutsch-französischen Verständigungspolitik eliminiert wurden, erhielten andere Frankreich-Experten in der Öffentlichkeit der Adenauer-Ära die Chance zum Comeback.«[2]

Damit wird hier natürlich auf eine für die deutsch-französischen Beziehungen so zweifelhaft-schillernde Figur wie Friedrich Sieburg angespielt, mit dem auch Hagen Kontakt hatte und der in Dinsels Buch mit einem gönnerhaft positiven Zitat über Hagens Übersetzungsarbeiten erwähnt wird. Hagen, der in der Tat mit seinen kongenialen Übersetzungen Paul Eluard und Cocteau einer deutschen Leserschaft nahebrachte, arbeitete nach dem Krieg zunächst als Chefredakteur für die Kulturabteilung der deutschsprachigen Sendungen in Paris und kam in dieser Zeit mit den bekannten französischen Künstlern, Literaten und Intellektuellen in Kontakt. Vor allem mit den Surrealisten verband ihn eine enge künstlerische Seelenverwandtschaft. Nach seiner – vermutlich politisch motivierten – Entlassung als Chefredakteur versuchte Hagen in Deutschland als Journalist Fuß zu fassen, was ihm nach anfänglichen Schwierigkeiten auch gelang. Wie so oft in seinem Leben halfen ihm dabei Gönner und Förderer. Sei es in Gestalt einflußreicher Redakteure von Rundfunkanstalten, die ihm ein Forum zur Veröffentlichung seiner Beiträge vermittelten, oder in der Person des Nürnberger Kulturdezernenten Hermann Glaser, der ihn durch zahlreiche Ehrungen und nicht zuletzt auch finanziell unterstützte.

Hagens Entwicklung zum deutsch-französischen Vermittler erklärt Sabine Dinsel mit dessen – für einen Emigranten – ungewöhnlich guten Integration in Frankreich, seiner nationalen und politischen Ungebundenheit, seinem Europäertum und seinem Selbstverständnis als Intellektueller mit aufklärerischem Anspruch. Dabei bewegt sich Hagen selbstverständlich nicht im luftleeren Raum, weshalb die Autorin Traditionslinien und Verbindungen zu anderen deutsch-französischen Mittlern aufzeigt, allen voran Mme de Staël, Heinrich Heine und Heinrich Mann. Obwohl auch Hagen dazu neigt, den üblichen Gegensatz zwischen einem geistreich-revolutionären Frankreich und einem diszipliniert-obrigkeitshörigen Deutschland herauszustellen, so reduziert sich Frankreich für ihn doch nicht nur zur Projektionsfläche für eigene Defizite. Darin unterscheidet er sich von anderen Frankreichvermittlern wie Sieburg oder Curtius, deren Mittlertätigkeit von Sabine Dinsel zu unkritisch gesehen wird. In einem 1968 erschienenen Essay mit dem anspielungsreichen Titel »Leben wie Gott in Frankreich«, der doch wohl nur als Replik auf den erfolgreicheren Kollegen Sieburg zu verstehen ist, schreibt Hagen denn auch:

»Aber alle Unterschiede im Temperament, im Seinsverhalten, in der Lebensführung könnten zwei aufeinander passende Hälften einer europäischen Gußform sein – nicht um sich zu widersprechen, sondern um sich zu ergänzen.«[3]

Mit ihrer sorgfältig recherchierten Arbeit, die sich auf den Nachlaß Hagens im Stadtarchiv Nürnberg und zahlreiche andere Archivquellen stützt, hat Sabine Dinsel nicht nur zur Entdeckung eines wenig bekannten deutsch-französischen Mittlers beigetragen, sondern auch die Grundlagen für eine weitergehende literaturwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Schriftsteller Hagen gelegt, der neben zahlreichen Gedichten auch einen interessanten Widerstandsroman, *Die Kelter des Zorns*, geschrieben hat.

Anmerkungen
1 So Hans-Manfred Bock in seinem zusammenfassenden Überblick: »Mittler. Vom Beruf des kulturellen Übersetzers zwischen Deutschland und Frankreich«, *Lendemains* 85 (1998), 12.
2 Bock, a. a. O.
3 Hagen, Friedrich: *Leben wie Gott in Frankreich – Illusion und Wirklichkeit*. Stadtarchiv Nürnberg, Nachlaß Friedrich Hagen, zitiert nach Dinsel, 151.

Doelker, Christian:
Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, 1997. – ISBN 3-608-91654-7. 300 Seiten, DM 48,–

(Barbara Biechele, Jena)

»Die Bilderflut trifft uns unvorbereitet«, schreibt Ch. Doelker (16), nicht zuletzt deshalb ist die mit diesem Buch vorgelegte Analyse der »Bildsprache« mit dem Ziel der Erarbeitung einer »zusammenhängenden Theorie« notwendig resp. lange überfällig. Schon im Vorwort muß Doelker konstatieren, daß zwischen Quantität wie Qualität von Visualisierungen in heutiger Zeit und Bildkompetenz ein krasses Mißverhältnis besteht, daß in Bildungseinrichtungen aller Art noch immer ein ausgeprägter Buchstabenfundamentalismus vorherrscht und ein Können im Umgang mit Visualisierungen als Kulturtechnik nicht gelehrt wird.
Dabei ist diese Situation in doppeltem Sinne bemerkenswert: zum einen aufgrund der vorhandenen positiven Ergebnisse der Bildforschung und -praxis in ausgewählten Bereichen, zum anderen hinsichtlich der Notwendigkeit von visueller Kompetenz infolge weltweiter Digitalisierung und technischer Entwicklung mit unbegrenzter Reproduktionsmöglichkeit.

Im I. Teil der Analyse macht Doelker die unterschiedlichen Verhältnisse von »Bildsprache in der Multimedia-Gesellschaft« sinnfällig, wobei er die lange Zeit diskriminierende Haltung gegenüber Bildinformationen historisch herleitet, um mittels Vergleich von Schriftlichkeit und Bildsprache die falschen Erwartungen an die Bildsprache herauszustellen und schließlich die neuen Möglichkeiten von Bildern als »falsche Realitätssignale« zu belegen. Dabei geht es ihm darum, deutlich zu machen, daß Bilder Realität mit großer Detailtreue wiedergeben, aber auch vorgaukeln können (»gestellte, gefälschte, generierte Wirklichkeit«, 23–28). Die Auseinandersetzung mit *visueller Sprache und verbaler Sprache* eröffnet Doelker mit Überlegungen zu »Bild und Wirklichkeit« (29–40).
Nach kurzem Exkurs zur Funktion von Kunst gliedert er seine Anmerkungen diachronisch, von der Mimesis-Theorie, die als Ziel des künstlerischen Entwurfs eine möglichst große Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit anstrebt, über Fotographie, Film bis zu Verfahren computergenerierter Wirklichkeit, um schließlich konstatieren zu müssen bzw. zu können, daß bereits heute eine annähernd vollständige Simulation von Wirklichkeit erreicht ist, die überdies ermöglicht, Erfahrungen des Wahrnehmenden selbst einzubeziehen.
Damit ist die Überleitung gegeben zu der wissenschaftlich aktuellen Frage, welche Bilder im Kopf wo oder wie vorhanden sind. Doelker greift auf die Sensualisten zurück, die behaupteten, nichts sei im Geiste, was nicht vorher in den Sinnen war (37). Wie die mentalen Bilder oder inneren Repräsentationen beschaffen sind, wird unter »optische Erinnerung« als eidetisches Erinnern, als reduktionistische oder schematische innere Bilder sowie als aktiv und explorativ verarbeitete Wahrnehmung dargestellt. Die von Doelker damit gewählten Ebenen werfen

zumindest die Frage auf, ob nicht reduktionistische, d. h. im Sinne Doelkers im Rahmen subjektiv-schematischer Strukturen elaborierte Bilder auch aktiv und explorativ verarbeitet sind. Auch bleiben Desiderata hinsichtlich kognitionspsychologischer Fragestellungen, z. B., wo werden Bilder gespeichert, wie werden sie verarbeitet resp. abgerufen u. a.[1] Genauere Antworten auf obige Fragen erhält der Leser auch nicht in den Abschnitten »Memorierte Bilder« wie »Interferenzen von inneren und äußeren Bildern«.

Wie gelingt es Wahrnehmenden, aus der Fülle von Sinneseindrücken das auszuwählen, was für sie von Bedeutung ist? Doelker verweist auf Ergebnisse der Verhaltensforschung, die biologische Funktionen beschreiben, um folgend die Reize als relevant zu fokussieren, »die durch unsere Sozialisation, durch unsere Kultur, durch die Gesellschaft vermittelt werden, oder Bedeutungen, die auf persönlichen Erfahrungen gründen« (42). Daß Bilder sehen und Bedeutung verleihen subjektive und konstruktive Prozesse sind, thematisiert Doelker unter »Sage mir, was du siehst …« (47f.).

Divergenzen zwischen den Zeichensystemen »Bild und Sprache« werden anhand der Kriterien Umfang, Aufbau, Regelhaftigkeit und Natur der Zeichen systematisiert, um, darauf aufbauend, »Besonderheiten von Bild und Wort« (52ff.) zu eruieren. Die grundsätzliche Polysemie von Bildern macht es im Interesse einer sicheren Verständigung notwendig, zwischen motivierten (auf Ähnlichkeit basierenden) und arbiträren (durch Konvention festgelegten) bildsprachlichen Zeichen zu differenzieren, woraus sich zwingend ergibt, daß die zweite Gruppe lernend erworben werden muß.

Wie bereits in seinem Buch *Kulturtechnik Fernsehen* (1989) greift Doelker auch in der vorliegenden Monographie auf sein Konzept der verschiedenen Informationsstränge als Eigenschaft von Texten zurück. Unter »Erweiterter Textbegriff« – im Sinne einer Symbiose von visueller und verbaler Sprache – belegt er Textkategorien, Textarten und Textsorten.

Im Teil II, »*Bedeutungsebenen des Bildes*«, werden neun verschiedene semantische Ebenen von Bildern vorgestellt und mit Bildbelegen illustriert. Auf 74 Seiten entsteht eine Typologie mit einer nicht mehr überschaubaren Fülle von Kriterien. Durch die von Doelker gewählte, zuweilen konstruiert scheinende Terminologie und die Vielfachuntergliederung wird dieser Teil des Buches schwer les- und nachvollziehbar. Eine Vereinfachung und praktikablere Systematik bietet die Zusammenfassung einzelner Bedeutungsebenen in Kodes, die Doelker als »Verbindung von Ebenen und Strängen« aufzeigt (138ff.).

Die in den ersten beiden Teilen gewonnenen Erkenntnisse werden im III. Teil als »*Bildkompetenz*« in bezug auf das Bilderlesen und -schreiben behandelt. Die subjektive Bedeutungsgebung bei der Bilderschließung wird an einem Beispiel überzeugend vorgeführt. Auch die wichtigen Bestandteile rezeptiver piktoraler Kompetenz, die Bildbeurteilung sowie -bewältigung, werden ausgeführt.

Unter »Bilder schreiben« (157ff.) stellt Doelker ein Ordnungsprinzip zur Diskussion, welches die Umsetzung der theoretischen Vorgaben des Buches anregt, und er bietet zehn Kodierungsregeln für die Gestaltung von Bildtexten (169ff.).

Für Lehrwerkautoren oder Lehrende, auch im Bereich DaF, bietet dieses Buch wesentliche Einsichten, die mehr Sicherheit für Bildauswahl, Bildaufgabe oder Bildbeurteilung vermitteln, die auf ein Bildwissen fokussieren, das Teil piktoraler Kompetenz sein sollte und auch das Lesen wie Produzieren oder Beurteilen von Bildern als Kulturtechnik verstehen lassen.

Anmerkung

1 Vgl. diesbezüglich z. B. Weidenmann 1988; 1993 oder Ballstaedt 1995.

Literatur

Ballstaedt, Steffen-Peter: *Bildverstehen und Sprache. Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums*. Stuttgart: Clett-Cotta, 1989.

Weidenmann, Bernd: *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber, 1988.

Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern*. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber, 1993.

Stary, Joachim: *Visualisieren: ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997.

Eckerth, Johannes:

Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen. Interaktion und Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 1997 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 10). – ISBN 3-89676-056-4. 150 Seiten, DM 24,–

(Henning Bolte, Utrecht/Niederlande)

Daß Schülerfragen im Zusammenhang mit Grammatik wertvolle Einblicke in deren Wahrnehmungen, Schlußweisen etc., kurz den Sprachlern*prozeß* gewähren, sollte nicht verwundern. Die Untersuchung von Johannes Eckerth weist dies in einigen relevanten Hinsichten erneut deutlich auf. Dazu gehört, daß (1) Schüler bei Grammatikinstruktion, die auf Schülerfragen beruht, aufmerksamer und stärker involviert sind, (2) nicht nur die Fragensteller davon profitieren, sondern gerade auch die (stillen) Mitschüler (sogenannte Ko-Lerner-Partizipation), (3) Situationen schülerfragenbasierter Grammatikinstruktion sich deutlicher im Gedächtnis einprägen als ausschließlich lehrerzentrierte, (4) Schüler offensichtlich keine Probleme mit längeren Sequenzen von Schülerfragen und Lehrerantworten haben. Die Untersuchung liefert selbst starke Hinweise darauf, daß selbstinitiierte Schülerfragen die Schwellenangst vermindern und in einem Schneeballeffekt Folgefragen hervorrufen: 80% aller Schülerfragen traten in diesem Umfeld auf. Die Entfaltung dieser Potentiale beobachtete und rekonstruierte Eckerth im alltäglichen, lehrerzentrierten Unterricht, in dem die Lehrkraft diese fransigen Ränder zuließ. Das hergebrachte lehrerzentrierte Vorgehen, bei dem Schüler ihre heterogenen Wahrnehmungen und Konzeptualisierungen auf das eine lehr(er)seitige Kognitionsmodell projektieren müssen, scheint in kognitiver und interaktionaler Hinsicht für den Lehrer wie den Schüler einfacher zu sein als die gefürchtete lernerorientierte Alternative, bei der der Lehrer verschiedenartige Annäherungen der Schüler an die metasprachliche Systematisierung formaler Strukturen moderieren soll. Diese kostet mehr Zeit und kann gleichzeitig auch noch zu mehr Verwirrung in den Schülerköpfen führen, wird befürchtet. Für Letzteres findet sich in der Studie keine Unterstützung, im Gegenteil.

Interessant an der Arbeit ist vor allem der multi-instrumentale Ansatz mit den sich daraus ergebenden Forschungsmöglichkeiten. Eckerth führt mit einer wohldurchdachten Instrumentierung und konsequentem Aufeinanderbeziehen verschiedener Datensorten frühere Arbeiten von Raabe und Tönshoff einen entscheidenden Schritt weiter. Schülerfragen werden auf der Basis von Transkriptionen im Diskurszusammenhang beschrieben und in ihrer interaktionalen wie kognitiven Funktion interpretiert. Mit Hilfe der Diskursdaten rekonstruiert Eckerth zudem das interaktionale Um-

feld von Schülerfragen. Die Diskursdaten setzt er mit anderen Daten in Beziehung, um mehr Tiefenschärfe zu gewinnen: mit Daten aus retrospektiven Interviews mit den Fragestellern sowie Daten aus einer schriftlichen Befragung der Schüler zur Aufnahme von Diskursstücken mit Schülerfragen. Mit der Sammlung von Daten zur Aufnahme von Unterricht durch die Schüler macht er Gebrauch von dem – in der Forschung noch viel zu wenig gebrauchten – Uptake-Konzept von Allwright. Uptake-Daten lassen sich mit dem vergleichen, was die Lehrkraft jeweils subjektiv im Visier hatte, dem, was während der betreffenden Unterrichtsstunde geschah und retrospektiven Reaktionen der Lehrkraft darauf. Diese Erweiterung der Perspektive ergibt sich konsequent aus dem Gang der Analysen. Ekkerth analysiert exemplarisch, wobei jeder Schritt methodologisch reflektiert wird. Angesichts der Komplexität der Materie ist die Beschreibung wohltuend pointiert und knapp. Eckerth führt damit auf vorbildliche Weise einen Typus interpretativer Unterrichtsforschung vor, bei dem das Gelände nicht mit lauter Messgeräten verstellt wird, sondern zunächst so wie es in seiner alltäglichen Form existiert, genauer erkundet und »kartiert« wird, um Lernpotentialen und (Lern-)Beschränkungen auf die Spur zu kommen. Dabei sind auch Instrumente wie Aufnahme-Protokolle von Schülern didaktisch interessant, weil sie für den Unterricht adaptiert werden können.

Dem versierten Leser ist zwar klar, daß es um analysierende Aktivitäten an Sprache als Objekt, um metakommunikatives Reden *über* Sprache und im Zusammenhang damit um Wissen *über* Sprache geht. Eckerth macht jedoch die Beziehung zu kommunikativ funktionierendem zielsprachlichen Wissen nicht ausreichend deutlich. Dies wirkt sich z. B. auf den Gebrauch der Metapher des Hypothesenbildens/-testens aus. Hier bezieht sie sich auf analysierende Aktivitäten und metakommunikative Argumentation, suggeriert aber gleichzeitig etwas über das Entwickeln der mentalen Grammatik von Lernern. Eckerth projektiert schillernde psycholinguistische Konzepte mitunter zu umstandslos in die Interpretation von Diskursdaten wie etwa bei der Unterscheidung von zwei Typen von Schülerfragen, Begründungsfragen und Hypothesenfragen.

Diskursiv gesehen unterscheiden sich beide Typen vor allem in der *Konsequenz*. Beim ersten Typ wird die angesprochene Lehrkraft aufgefordert, spezifizierende Information über Sprache zu geben, beim zweiten Typ dazu, eine evaluative Reaktion zu einer exemplifizierenden Vorführung von Wissen über Sprache zu geben. Das zweite könnte als Lösungsversuch zu einer selbstinitiierten Aufgabenstellung interpretiert werden, der dann durch Anforderung der Lehrerratifizierung in die Normalform des Musters zurückgeführt wird (hybride Form). Die unterschiedliche Verteilung von Wissen im Diskurs ist eine Sache, die psycholinguistische Interpretation, was für Wissen angeeignet bzw. im Diskurs artikuliert wird, eine andere. Hierfür ist ein diskursanalytisches Instrumentarium und ein Wissenskonzept nötig, das über das von Eckerth entworfene Beschreibungsmodell von Schülerfragen hinausgeht. Dies ist auch notwendig, um längere Fragesequenzen, Muster bei metakommunikativer Argumentation und wie Eckerth selbst angibt »das Wechselverhältnis zwischen lernerseitigen und lehrerseitigen Kognitivierungen« (121) genauer zu beschreiben. Die vorgelegte Analyse hilft, diese Anforderung klar zu formulieren, und es ist zu hoffen, daß der Autor – unter Beibehaltung erwähnter Tugenden – in dieser Richtung am Ball bleibt.

Literatur
Allwright, R. L.: »Why don't learners learn what teachers teach? – The interaction hypothesis«. In: Singleton, D. M.; Little, D. G. (Hrsg.): *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL, 1984.
Bolte, Henning: *Grammatikinstruktion im (kommunikativen) Fremdsprachenunterricht. Vom Lehren zum Lernen*. Utrecht: Fac. Letteren CLC/OTS, 1994.

Ehlich, Konrad; Redder, Angelika (Hrsg.):
»Schnittstelle Didaktik«. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 45). – ISBN 3-88246-189-6. 250 Seiten, DM 33,–

(Claudia Riemer, Hamburg)

Mit diesem Band aus der Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, der elf Einzelbeiträge versammelt, liegt der seltene und damit besonders verdienstvolle und interessante Versuch vor, Magisterarbeiten (die am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München vorgelegt wurden) in Kurzfassung zu präsentieren, die selten außerhalb des Rezipientenkreises der GutachterInnen und KommilitonInnen zur Kenntnis genommen werden können. Vorweg gesagt: Solche Sammelbände sollten regelmäßig erscheinen, da sie auch ein Instrument der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses darstellen!
Der Band wird eröffnet mit einem Beitrag von Andreas Guder-Manitius, der sich mit der sprachwissenschaftlichen Terminologie (in L1) im DaF-Unterricht in China beschäftigt, wie sie auch in neueren regionalen DaF-Lehrwerken zu finden ist. An ausgewählten Beispielen wird demonstriert, wie problematisch ein westlich geprägtes sprachwissenschaftliches Begriffsinventar für die Beschreibung des Chinesischen ist, des weiteren, daß die Übertragung solcher Termini ins Chinesische bei DaF-Lernenden zu falschen Assoziationen und Konnotationen führen kann.
Im DaF-Unterricht erhobene empirische Daten liefern die Grundlage des zweiten und des dritten Beitrags. Argumente für eine stärkere Höreraktivität inklusive »Hörerrückmeldungen« und damit verbundener reduzierter sprachlicher Dominanz der Lehrperson liefert Berthold Götz anhand der diskursanalytischen Betrachtung einer transkribierten Unterrichtssequenz aus einem Anfängersprachkurs im Inland. Leandra Pérez Casanova beschäftigt sich mit der Frage, welche soziopolitischen und sprachlichen Effekte einer mehrsprachigen Umgebung der DaF-Unterricht im Ausland (hier: Baskenland/Spanien) berücksichtigen sollte. Im vorliegenden Fall wird die Rolle der L1 Baskisch in der unterrichtlichen Metakommunikation und in lernersprachlichen Äußerungen (Interferenzen) in einem Sprachkurs an einer Schule untersucht, die ausgangssprachlich getrennte Kurse (Spanisch/Baskisch) anbietet. Die Rolle des Baskischen für den DaF-Unterricht wird abschließend als eher soziokulturell denn linguistisch relevant eingeschätzt, da aufgezeigt werden kann, daß nicht nur die L1 Baskisch Interferenzen verursachen kann, sondern auch Spanisch, die Zielsprache und andere Fremdsprachen.
Mit den sprachsoziologisch brisanten Fragen »Wie ist mit regionalen Varietäten umzugehen?« und »Wie manifestiert sich Sexismus im Fremdsprachenunterricht?« beschäftigen sich die beiden folgenden Beiträge. Regionalspezifische Aspekte des Lerngegenstands Deutsch insbesondere für den DaF-Unterricht in Bayern unter-

sucht Andreas Jäger. Ausgehend von einem sprachwissenschaftlichen Varietätenmodell (Standard Nord vs. Standard Süd vs. bairische Regionalsprache) und Lernerinterviews zu Erfahrungen und Bedürfnissen, fordert der Autor mit neun differenzierten Thesen nachdrücklich auf, Lernende (und Lehrende) für regionale Variabilitäten in der deutschen Sprache zu sensibilisieren und zu deren funktionsabhängigem Gebrauch zu befähigen. Ingrid Schutzmann ermittelt in der Analyse des seit 1989 verbreiteten Videosprachkurses *Alles Gute* sowohl qualitativ als auch quantitativ unzureichende und unverzeihliche Repräsentationen von Frauen (und Männern) sowie teilweise sexistischen Sprachgebrauch. Der Analyse folgen engagierte Forderungen nach einer nicht sexistischen Landeskundedidaktik und Sprachverwendung sowie neun »Fragen, die sich jede Lehrkraft stellen sollte«.
Unmittelbar oder mittelbar mit Fachsprache in unterschiedlichen Dimensionen beschäftigen sich die folgenden Beiträge. Katharina Heuberger zieht eine deprimierende Zwischenbilanz für die Situation des Fachsprachenunterrichts Wirtschaft und benennt gravierende Forschungsdefizite im Bereich der Fachsprachenlinguistik und Fachsprachendidaktik. Ausgehend von diskursanalytischen Untersuchungen auf der Basis authentischer Daten, leiten Andrea Schilling für das Bewerbungsgespräch und Melanie Moll für Terminabsprachen am Telefon Vorschläge für die Vermittlung von sprachlichem Handlungswissen bezüglich institutioneller Diskurse und Alltagsdiskursen im DaF-Unterricht ab, die im zuletzt genannten Beitrag von einem Unterrichtsversuch flankiert werden. Einen angewandt-linguistischen Beitrag liefert Edwin Badziong mit einer funktionalen Analyse von *deswegen* und *deshalb* in Begründungszusammenhängen auf der Basis diskursanalytisch ausgewerteter transkribierter Aufnahmen aus Beratungsdiskursen. Wie auch in den beiden vorangegangenen Beiträgen werden interessante Überlegungen zur Arbeit mit Transkripten im DaF-Unterricht angestellt.
Auf DaF-Unterricht in Vorbereitung auf die PNdS/DSH zielen die beiden letzten Beiträge des Bandes. Mündliche Wissenschaftssprache am Beispiel der Partikelverbklammern als Lernproblem für ausländische Studienbewerber und Studierende steht im Zentrum des Beitrags von Sabine Jasny. Ausgehend von einer vergleichenden Analyse eines Korpus' von aufgezeichneten schulischen und universitären Lehrveranstaltungen und der kritischen Lehrwerkanalyse gängiger Materialien zur Vorbereitung auf die PNdS, werden Konsequenzen für die Entwicklung geeigneter Lehr-/Lernmaterialien entwickelt. Bettina Wiesmann beschäftigt sich mit dem Prüfungsformat PNdS/DSH und rekonstruiert anhand pragmatischer Diskursanalysen transkribierter PNdS-Prüfungsgespräche zentrale Handlungsmuster, die eigentlich Sinn und Zweck der mündlichen Prüfung widersprechen.
Der Titel des Sammelbandes mit den Schlagwörtern »Schnittstelle Didaktik« und »empirisch« sowie die von den Herausgebern verfaßte Einleitung, in der nach wie vor bestehende Defizite in der empirischen Erforschung des »Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache, seiner Gegenstände und Ziele, seiner AdressatInnen und LehrerInnen« (1) beklagt werden, wecken anspruchsvolle Erwartungen, hier Momente einer empirisch begründeten Fremdsprachendidaktik vorzufinden. Nicht alle Beiträge können diese Erwartungen erfüllen; häufig nehmen sorgfältige und umfangreiche sprachwissenschaftliche Analysen den Hauptteil ein, deren fremdsprachendidaktische Implikationen dann als abschließende kurze Forderungskataloge

o. ä. präsentiert werden. Die empirische Basis der Beiträge ist unterschiedlich breit und entstammt selten konkreten Lehr-Lern-Situationen; aber das Buch ist auch betitelt mit »Empirische Untersuchungen *zum* [und nicht *des*] DaF-Unterricht[s]«. Der Lerngegenstand Deutsch (als Fremdsprache) – und weniger der Lernprozeß – steht im Zentrum der meisten Beiträge, und zu diesem Komplex werden wichtige sprachwissenschaftliche Bausteine geliefert. Insgesamt vermisse ich eine stärkere Berücksichtigung forschungsmethodologischer Aspekte, insbesondere eine kritische Reflexion der verwendeten Instrumentarien, z. B. der linguistischen Diskursanalyse, Korpusanalyse, Kontrastivanalyse oder Lehrwerkanalyse. Trotz dieser kleinen Einschränkungen halte ich das Buch für sehr lesenswert, da es (wieder einmal) beweist, daß studentische Qualifikationsarbeiten häufig wichtige und innovative Grundlagenforschungen darstellen, von denen unser Fach profitiert.

Elspaß, Stephan:
Phraseologie in der politischen Rede. Zur Verwendung von Phraseologismen in ausgewählten Bundestagsdebatten. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998. – ISBN 3-531-13072-2. 319 Seiten mit einer CD-ROM, DM 58,–

(Lutz Köster, Bielefeld)

Phraseologie, Phraseologismen, politische Rede – der Titel klingt nach Spezialistenwissen, nur für wenige geschrieben. Aber Elspaß verdeutlicht anhand seiner Analysen die Vielzahl und Vielfalt an sprachlichen Fertigbauteilen (Phraseologismen) in einer nicht fachsprachenspezifischen Textsorte und arbeitet einem Bereich der Sprachbeschreibung zu, der in der germanistischen Forschung und der Fremdsprachendidaktik zu Recht eine immer stärkere Beachtung findet.
Gestützt auf die Definition und Klassifikation im *Handbuch der Phraseologie* (Burger u. a. 1982), kann Elspaß die ganze Bandbreite des phraseologischen Forschungsgegenstandes vorführen, von den idiomatischen festen Wortverbindungen (Redensarten) bis zu den nichtidiomatischen pragmatischen Phraseologismen. Er macht empirisch belegte Aussagen zu Frequenz, Verwendungsfunktion und Modifikation bzw. Normverstoß und trägt mit der systematischen Untersuchung eines geschlossenen Textkorpus zum Aufbau eines phraseologischen Grundwortschatzes bei, der auf der Basis möglichst vieler textsortenspezifischer phraseologischer Profile ein Desiderat (nicht nur) im DaF-Bereich darstellt.
In den Bundestagsreden mit einem im Textsortenvergleich mittleren Phraseologisierungsgrad sind zehn Prozent aller Wörter phraseologisch gebunden, es überwiegen die pragmatischen, situationsspezifischen Phraseologismen, die metakommunikative Funktionen haben, persönliche Meinung markieren oder Kommunikation steuern. Die gemeinhin als prototypisch geltenden verbalen idiomatischen Wortgruppen finden sich nur relativ wenig, da deren expressiv-stilistische Wirkung durch eine zu hohe Frequenz gemindert würde. Die modifikationsfreudigen Phraseologismen der letztgenannten Gruppe sind gleichzeitig die fehleranfälligsten; dies läßt Elspaß mit guten Gründen auf eine abnehmende Beherrschung der Phraseologie in der Schriftsprache schließen. Der methodisch glückliche Umstand bei der Analyse der Parlamentsdebatten liegt nämlich darin, daß neben den Tonbandprotokollen die von Stenographen erstellten Mitschriften vorliegen, die oft Korrekturen der mündlichen Sprachformen aufweisen, wobei die vorfindbare recht große Gruppe un-

korrigierter Normverstöße zunehmende Defizite im Normbewußtsein kompetenter Sprachteilnehmer erkennen läßt.
Von den Fragestellungen und der methodischen Aufbereitung können künftige empirische Untersuchungen im noch schwach besetzten Feld textsortenspezifischer Phraseologieforschung profitieren, eingeschlossen die erarbeiteten Typologien der (intendierten) Modifikationsarten und (nichtintendierten) Normverstöße mit ihren akribisch diskutierten Belegen.
Auch mit Blick auf die Phraseodidaktik Deutsch als Fremdsprache läßt sich das innovative Potential dieser Arbeit beschreiben als frequenz- und funktionsorientierte repräsentative Beschreibung einer Textsorte außerhalb von Presse und Belletristik samt Wörterbuchkritik. Denn der ständige Rückgriff auf (phraseologische) Wörterbücher zeigt an vielen Stellen deren konzeptionelle oder mikrostrukturelle Schwächen (Auswahlkriterien, Gebrauchsrestriktionen, Korpusorientiertheit) auf. Im DaF-Unterricht sollten nicht nur immer wieder die einem Kreativitätsdruck unterliegenden idiomatisierten Werbeanzeigen, sondern für Fortgeschrittene auch authentische Texte eingesetzt werden, die unter anderem den Gebrauch gerade der eher unauffälligen pragmatischen Phraseologismen und Gambits zeigen und die für die Landeskunde typische phraseologische Termini aufweisen: Die beigefügte CD-ROM enthält zwei vollständig transkribierte Reden, die sowohl den souveränen Umgang als auch die mangelhafte Beherrschung von Phraseologismen dokumentieren.
Dort im Materialanhang findet sich auch ein alphabetisches Verzeichnis der vorgefundenen Phraseologismen mit ihren Belegstellen sowie der fehlerhaltigen und modifizierten Phraseologismen. Aufschlußreich für den gegenwärtigen Sprachgebrauch ist schließlich die Feststellung, daß durchschnittlich jeder zehnte Phraseologismus verändert wurde, besonders natürlich die verbalen idiomatischen Phraseologismen zu gut achtzehn Prozent modifiziert wurden. Wie der Vergleich von politischen Reden über einen Zeitraum von fast dreißig Jahren erkennen läßt, mit steigender Tendenz

Eroms, Hans-Werner; Munske, Horst Haider (Hrsg.):
Die Rechtschreibreform. Pro und Kontra. Berlin: Schmidt, 1997. – ISBN 3-503-03786-1. 264 Seiten, DM 29,80

(Stefanie Eschenlohr, Hongkong)

Im November 1994 wurde auf der Wiener Konferenz von einer internationalen Arbeitsgruppe ein Vorschlag zur Reform der deutschen Orthographie vorgestellt, der nach einigen Modifikationen ein knappes Jahr später von der deutschen Kultusministerkonferenz verabschiedet worden ist. Nachdem das Bundesverfassungsgericht am 1.7.1998 auch die Klage eines Lübecker Ehepaares abgewiesen hat, ist die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung am 1. August 1998 mit einer siebenjährigen Übergangszeit an allen deutschen Schulen und Behörden im In- und Ausland in Kraft getreten. Die deutsche Kultusministerkonferenz hat darüber hinaus klargestellt, daß trotz des negativen Ausgangs des Volksentscheids in Schleswig-Holstein die Reform nicht mehr rückgängig gemacht wird.
Damit ist nun also unumstößlich, daß eine Reform der deutschen Schreibung durchgesetzt wird, die einer Allenbach-Umfrage im Oktober 1996 zufolge 75% der Bevölkerung für »nicht notwendig« halten. Der Einführung der neuen Schreibung ist eine öffentliche Diskussion vorausgegangen, die laut Eroms & Munske »den Charakter einer Kulturdebatte« angenommen hat. Daß durch diese Diskus-

sion das Bewußtsein für Schrift und Rechtschreibung in der breiteren Öffentlichkeit vielfach überhaupt erst geweckt wurde, ist sicherlich, wie die Herausgeber hervorheben, als positives Ergebnis zu verbuchen, wenngleich die Auseinandersetzung um die Reform streckenweise groteske bis lächerliche Züge hatte.

Vor diesem Hintergrund ist der vorliegende Sammelband ein wichtiges Buch. Er umfaßt 31 gut lesbare Beiträge von vorbildlicher Kürze (max. 15 Seiten). Ein weiterer Pluspunkt ist die Aktualität der Beiträge: Die Herausgeber sind nach eigenen Angaben im Mai 1997 mit der Bitte um einen kurzen Beitrag an die Autoren herangetreten und noch im selben Jahr (!) ist der Sammelband erschienen. Sein Ziel ist, die mit der Rechtschreibreform in Zusammenhang stehenden politischen, juristischen, linguistischen und kulturhistorischen Fragestellungen zu versammeln und die verschiedenen in der Debatte vorgebrachten Standpunkte zu dokumentieren.

Den Autoren wurde ein 10 Punkte umfassender Fragenkatalog als Anregung an die Hand gegeben, der die verschiedenen Aspekte des Reformvorhabens aufgriff. Als zentral betrachteten die Herausgeber die Frage, ob sich der Staat überhaupt um die Rechtschreibung kümmern müsse oder dies nicht lieber dem freien Spiel des Sprachgebrauchs überlassen solle. Diese »Grundfrage« wird – meist allerdings nur am Rande – u. a. von Gröschner, Günther, Machowiak und Nerius thematisiert. Dabei werden vor allem zwei Punkte angesprochen: Erstens, welche rechtlichen und administrativen Mittel und Wege den staatlichen Organen zur Verfügung stehen, eine Reform der Schreibung durchzuführen. Zweitens, welchen *Charakter* eine solche Reform haben sollte – geht es darum, die Schreibung des Deutschen normativ *festzuschreiben* oder »um die normative Beschreibung eines sich weitgehend selbst regulierenden Systems?« (Günther, 187).

Die Herausgeber sind um ein ausgewogenes Verhältnis von Pro und Kontra bemüht und haben einen breiten Kreis der an der Diskussion Beteiligten zu Wort kommen lassen. Die Beiträge stammen zwar in erster Linie von Linguisten, aber auch Verleger, Juristen, Publizisten, Schriftsteller und Schüler wurden eingeladen, sich zu äußern. Absagen gab es laut Eroms & Munske vor allem aus den Ministerien und aus dem Kreis der Verfasser des neuen Regelwerks mit der Begründung, daß sie sich an der Debatte über die bereits beschlossene Reform nicht mehr beteiligen wollten.

Es ist schwer zu sagen, ob bei einer stärkeren Beteiligung dieser beiden Gruppen von Reformbefürwortern der Gesamteindruck des Bands wesentlich anders ausgefallen wäre. Denn ich – die ich der Reform bisher relativ leidenschaftslos gegenüberstand – hatte nach der Lektüre des Bandes den Eindruck, daß die von den Reformgegnern vorgebrachten Argumente, insbesondere die linguistischen (vgl. u. a. die Beiträge von Eisenberg, Günther und Ickler) und die juristischen (vgl. u. a. die Beiträge von Gröschner und Kopke), interessanter und überzeugender sind als die der Reformanhänger.

Das mag daran liegen, daß es prinzipiell einfacher ist, Kritik zu üben als ein umstrittenes Konzept zu verteidigen. Mir scheint jedoch, daß es die Offensichtlichkeit der Schwachpunkte und Mängel ist, die teilweise auch von den Befürwortern der Reform eingeräumt werden. Dabei ist auf linguistischer Seite vor allem die Getrennt- vs. Zusammenschreibung zu nennen, die bisher nicht verbindlich geregelt war. Die Unsicherheit, die bei Einheiten wie *Auto fahren* – *autofahren* etc. zu beobachten ist, zeigt, daß der syntaktische Status der Einheit (Wort oder Phrase?) den Sprechern unklar ist. Hier reflek-

tiert die Schrift also einen Sprachwandelprozeß, nämlich einen Trend zur Univerbierung (bzw. Inkorporierung), der im Deutschen gut dokumentiert ist. Die Neuregelung, die in vielen Fällen nunmehr eine Getrenntschreibung verbindlich vorschreibt, läuft dieser Tendenz entgegen; sie »greift in das grammatische System des Deutschen ein, ohne die Konsequenzen hinreichend zu reflektieren« (Eisenberg, 49).

Was die juristische Seite und die Umsetzung der Reform angeht, so wird vor allem die Legitimation der verschiedenen Reform-Kommissionen in Frage gestellt und das Verfahren, die Reform lediglich durch die Kultusministerkonferenz zu verabschieden, nicht aber parlamentarisch zu legitimieren. Daß die Durchsetzung der Reform durch Verwaltungsverordnungen, wie es 1901 im kaiserlichen Deutschland geschah, einem demokratischen Staat schlecht zu Gesicht steht, wird u. a. in dem Beitrag von Gröschner überzeugend dargelegt.

Da die Reform aber nun einmal beschlossene Sache ist, wird man sich mit den neuen Regeln anzufreunden haben. Tröstlich ist, daß zumindest DaF-Lerner im Ausland unvoreingenommen an die neuen Regeln herangehen und sie meiner Erfahrung nach begrüßen, weil sie ihnen transparenter erscheinen. Allerdings wird das rechtschreibpädagogische Argument, daß den (deutschen) Schülern das Schreiben erleichtert werden muß, dadurch entkräftet, daß junge Leute heute im Durchschnitt über bessere Orthographiekenntnisse verfügen als ihre Altersgenossen in den 50er Jahren (vgl. Piel, 166).

Der Band bietet nicht nur eine Fülle an interessanten Informationen zur Schrift und zur Rechtschreibung, er gewährt auch – gewissermaßen als Nebenprodukt – in konzentrierter und sachbezogener Form einen Einblick in einen Ausschnitt des politischen und kulturellen Lebens der Bundesrepublik Deutschland. Die Lektüre ist deshalb auch dann gewinnbringend, wenn man an der eigentlichen Reformdebatte nicht sonderlich interessiert ist oder inzwischen das Thema nicht mehr ertragen kann.

Eßer, Ruth:
›Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat‹. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-603-7. 229 Seiten, DM 48,–

(Ina Schreiter, Jena)

Die Verfasserin hat sich ein interessantes Thema gewählt, zu dem sie als Lektorin im Ausland ganz praktische Erfahrungen sammeln und verarbeiten konnte. In ihrer nun gedruckt vorliegenden Dissertation springt sie mitten hinein ins Thema und setzt sich im ersten Kapitel im wesentlichen mit der Forschungsliteratur zu verschiedenen Auffassungen von Kultur auseinander, um für sich zu einer gültigen Begriffsbestimmung zu kommen, die sie in Rehbeins Kulturkonzept findet.

Sie berücksichtigt in der folgenden, ca. 20 Seiten umfassenden Darstellung der Literatur zum Zusammenhang zwischen Kultur und mündlichen oder schriftlichen Textformen dann den jeweils zugrundegelegten Kulturbegriff bzw. kritisiert, wenn er in der vorgefundenen Literatur nicht geklärt wird.[1]

Kapitel 2 (37 bis 80) stellt, wenn man dem Thema folgt, den Hauptteil der Arbeit dar, eine »Kontrastive Beschreibung des deutschen und mexikanischen Texttyps ›Studentische geisteswissenschaftliche Arbeit‹« auf der Basis einer nicht-repräsentativen empirischen Untersuchung.

In Kapitel 3 werden Bildungswesen und geisteswissenschaftliche Tradition und Philosophie als Einflußfaktoren für die kulturelle Geprägtheit der Textmuster angenommen. Damit ist auf insgesamt 96 Seiten (das ist knapp die Hälfte der Arbeit) fast alles gesagt, was zum eigentlichen Thema zu sagen war.
Um Textproduktion, den Mutter- und den fremdsprachlichen Schreibprozeß geht es in Kapitel 4; dabei nähert sich die Verfasserin auf sieben Seiten nochmals ihrem Thema unter 4.7. und 4.7.1.
Kapitel 5 untersucht den Stellenwert des Schreibens im Fremdsprachenunterricht, und ab Seite 160 bis 199 werden im Kapitel 6 Konsequenzen für den universitären DaF-Inlandsunterricht gezogen, wobei hier noch einmal sehr kurz (auf drei Seiten) die Rede von der »Bewußtmachung der kulturellen Geprägtheit von (wissenschaftlichen) Textmustern« ist.
Meines Erachtens findet der Leser[2] von der Komposition des Textes her hier ein durchaus unübliches Textmuster vor, dazu durchaus unübliche Proportionen der Behandlung des Themas, das man kaum noch im Bewußtsein hat, wenn man am Ende des Buches angekommen ist.
Wie kommt es, daß man trotzdem mit Interesse liest und das Gefühl hat, damit etwas Nützliches für den eigenen DaF-Unterricht zu tun?
Es mag an den folgenden sehr unterschiedlichen Gründen liegen:

1. Der Einstieg in das Thema mit Hilfe eines literarischen Textes, der das Problem der Textproduktion auf dem Hintergrund unterschiedlicher Kulturen sofort auf den Punkt bringt (vgl. 9f.), ist gelungen: das mangelnde Bewußtsein von der Andersartigkeit des fremden Texttyps, das selbstverständliche Anwenden der Spezifik der eigenen Schreibweise und – daraus resultierend – Befremden bei den Lesern aus der Zielkultur.
   Aus dieser Problemstellung und der am Beispiel belegten Tatsache, daß es *den* wissenschaftlichen Text und *den* Wissenschaftsstil nicht gibt, gewinnt Ruth Eßer ihr Ziel, sich eine interkulturell vergleichende Beschreibung der geisteswissenschaftlichen *studentischen* akademischen Ausdrucksform vorzunehmen (vgl. 12f.). Die aufgelisteten Globalziele (vgl. 14) beziehen sich zwar nur auf die bereits dargestellte Verteilung auf die Kapitel 1 bis 3 und – dann schon themenübergreifend – auf Kapitel 6. Sehr klar wird aber der Weg zu diesen Zielen aufgezeichnet, wobei es der Verfasserin auch gelingt, die im Inhaltsverzeichnis nur schwer auffindbare Verbindung insbesondere der Kapitel 4 und 5 mit ihrem Thema sichtbar zu machen (vgl. 14f.)
2. Der Text liest sich nicht mühsam und trocken, sondern ist »ansprechend geschrieben« (15), wie es sich die Verfasserin vorgenommen hat. Das resultiert aus der gesunden Mischung von Theorie und Empirie, den vielen Beispielen, die den Text »würzen«, die aber leider meist aus der Literatur übernommen sind (wie auch das Titelzitat) und nicht eigene Funde aus der doch offensichtlich reichen Unterrichtserfahrung der Verfasserin darstellen.
3. Als einigermaßen geschulte Leserin wissenschaftlicher Literatur genieße ich die Akribie, mit der die Forschungsliteratur referiert, vorsichtig (und nicht nur negativ!) kritisiert und zu eigenen weiterführenden Aussagen genutzt wird, z. B. für die Gewinnung eines »vorläufigen Schemas zur Darstellung der kulturellen Geprägtheit des Textmusters wissenschaftlicher (studentischer) Texte« (35f.). Auch die sympathische Zurückhaltung, mit der vorschnelle Verallgemeinerungen vermieden, Eingrenzungen vorgenommen werden, zeigt sich an vielen Stellen.

4. Ein umfassendes Literaturstudium (in der Bibliographie der Forschungsliteratur sind mehr als 220 Titel aufgelistet) überzeugt von der Gründlichkeit des Herangehens; die Literaturverweise im Text halten sich trotzdem in Grenzen und beeinträchtigen die Lesbarkeit nicht.

Im Ergebnis der Arbeit werden tatsächlich deutliche Unterschiede zwischen deutschen und mexikanischen Textmustern herausgefunden, wobei mir die Bemerkung besonders wichtig erscheint, daß mit der Feststellung kulturell geprägter Textmusternormen noch nichts über die Qualität der darauf basierenden Texte gesagt ist. Die Frage *muß* sich anschließen: Sind die starke Theorielastigkeit, die schwache Schreiberpräsenz und die zum Teil daraus folgende mangelnde Lesersteuerung, die Ruth Eßer für deutsche wissenschaftliche Texte feststellt, »musterhaft«? Liegt im geringen oder nicht vorhandenen Leserbezug, der typisch für deutsche wissenschaftliche Texte sein soll, nicht auch eine gewisse Diskriminierung dessen, für den man doch eigentlich schreibt? Die Verfasserin stellt diese oder ähnliche Fragen an geeigneten Stellen ein paarmal und warnt in diesem Zusammenhang davor, die deutsche Textmusternorm unhinterfragt als die vorbildliche und unbedingt zu akzeptierende hinzustellen.

Zum Abschluß noch ein paar punktuelle, »unsortierte« Anmerkungen:

– Unter 5.5. gefällt mir sehr gut die Analyse von DaF-Lehrwerken in Hinblick darauf, wie sie die Fähigkeit trainieren, situationsangemessene und für ein Studium wichtige Texte zu schreiben. Das ist eine echte Hilfe für den Lehrer. Der Stand wird insgesamt als unbefriedigend eingeschätzt. Aber es sei doch darauf hingewiesen, daß in neueren DaF-Lehrwerken die Schreibfertigkeit einen hohen Stellenwert bekommen hat, weil kognitionspsychologische Untersuchungen ihre Wichtigkeit für das Lernen generell herausgestellt haben. Das betrifft zwar weniger das Schreiben wissenschaftlicher Texte, weil die neuesten Lehrwerke für andere Adressaten gedacht sind, häufig Anfänger und Interessenten der Allgemeinsprache. Aber gerade die Betonung der Fähigkeit des freien (kreativen) Schreibens kann Angst abbauen, motivieren und sich auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit insgesamt, also auch auf das wissenschaftliche Schreiben, positiv auswirken.
– Mit der Feststellung der Defizite findet Ruth Eßer den Aufhänger für ein erweitertes Konzept, das die Schreibfertigkeit im universitären DaF-Unterricht, eingeschränkt auf den studienvorbereitenden und studienbegleitenden DaF-Unterricht, entwickeln kann. Unter 6.3. stellt sie dreizehn Handlungsrichtlinien für eine »Schreibdidaktik für ausländische StudienanwärterInnen und Studierende« auf. Ihre Unterrichtserfahrung merkt man daran, daß sie nicht nur die Handlungsrichtlinien und ihre Erläuterung vorgibt, sondern auch immer Maßnahmen für deren Umsetzung im Unterricht vorschlägt. Diese Richtlinien sind naturgemäß sehr allgemein, die Umsetzungsvorschläge aber zum Teil sehr praktisch und konkret.

Unter 6.3.7. kommt Ruth Eßer zum letztenmal auf »ihr« Thema der kulturellen Geprägtheit wissenschaftlicher Texte zu sprechen. Dabei problematisiert sie noch einmal das Kriterium der *Textgüte* und stellt die berechtigte Frage: »Inwieweit und mit welchen psychischen Konsequenzen sollen sprachliche Konventionen der anderen Gruppe übernommen werden, und inwieweit können die eigenen Traditionen und Konventionen auch in der Fremdsprache beibehalten werden?«

(178). Eine allgemein gültige Antwort darauf kann man sicher nicht finden, aber das Wissen um das Phänomen der kulturellen Geprägtheit von Textmustern und die Sensibilisierung dafür sind wichtig!
Ich wünsche mir mehr solcher kontrastiver Untersuchungen im Hinblick auf Texte, ihre *Funktion* und *Sprache*, ihre *Struktur* und ihren *Stil* wie auch auf die von Ruth Eßer herausgestellten außertextuellen Faktoren *Textsituation, intellektueller Stil* und *Textintention.*

Anmerkungen

1 Ob der übliche Terminus »Kulturspezifik« von ihr durchaus durch »kulturelle Geprägtheit« ersetzt werden mußte, stelle ich in Frage (vgl. 22). Mit einem neuen Terminus wird nichts Neues geschaffen. Man kann den gängigen, der ohnehin nicht bei allen Autoren den gleichen Inhalt hat, für sich begrifflich festlegen.
2 Wegen der besseren Lesbarkeit benutze ich vorwiegend die männlichen Formen, schließe aber selbstverständlich die weiblichen mit ein.

Faistauer, Renate:
»Wir müssen zusammen schreiben!« kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 1997 (Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). – ISBN 3-7065-1192-4. 212 Seiten, DM 40,80

(Jannie Roos, Köln)

Der Klappentext hat mich neugierig gemacht – verspricht er doch viel:

»Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zum kreativ-personal und kooperativen Schreiben. Beim Verfassen von Lebensgeschichten wird vor allem der Schreibprozeß in multikulturellen Gruppen untersucht. Die Ergebnisse lassen Schlüsse auf den Wert vom kooperativen Schreiben im Fremdsprachenunterricht zu.«

In der Einleitung führt die Verfasserin zu Recht aus, daß Schreiben die Fertigkeit war, die am meisten vernachlässigt worden ist, und auch heute noch wird dieser Fertigkeit nicht der gebührende Platz eingeräumt bzw. das Schreiben nur als »Mittel zum Zweck« angesehen und nur auf prüfungsrelevante Aspekte reduziert. Sicher ein beklagenswerter Zustand, aber wie soll man reagieren auf legitime Fragen von Studierenden, ob z. B. kreatives Schreiben bzw. die Resultate prüfungsrelevant sind oder nicht, da es StudienbewerberInnen eher darum geht, ihre Zulassung zu erhalten, als an »lustvollen« Schreibprozessen teilzunehmen.
Gruppenarbeit ist sicherlich in vielen Unterrichtsphasen Einzelarbeit vorzuziehen, jedoch habe ich immer wieder die Beobachtung gemacht, daß Gruppenarbeit beim Schreiben die Kreativität einzelner eher hindert als sie fördert. Daß die Ergebnisse hinsichtlich lexikalischer und grammatikalischer Korrektheit besser ausfallen – dieser Einsicht möchte ich mich gern anschließen (vgl. 10).
Im 1. Kapitel »Schreiben: Grundlagen und Modelle« wird der Sputnik-Schock herangezogen, der in den USA allerorten Kreativität erzeugen sollte. Es folgen historische Rückgriffe auf die deutsche Reformpädagogik, deutsche Muttersprachendidaktik, den tiefenpsychologischen Ansatz von S. Freud sowie die Gestalttherapie und neuere Kenntnisse der Gehirnforschung zur Hemisphärendifferenzierung. Schlußfolgerung der Verfasserin

»[…] daß es beim kreativen Schreiben immer um die Aktivierung der Imaginationskraft, um das Hineindenken in andere Empfindungs- und Erfahrensweisen, in andere Perspektiven geht« (20).

Soweit zum kreativen Schreiben. Es folgt ein Abriß über die Sozialformen und Ziele von Partner- und Gruppenarbeit, wobei sich die Verfasserin bzgl. der Vorteile o. g. Sozialformen auf die Differen-

zierung von Schwerdtfeger stützt. Ausführungen zum Medium »Bild« schließen sich an, wobei das »Bild als Schreibanlaß « nun eine ähnlich Funktion erfüllt wie schon früher das »Bild als Sprechanlaß«.
Im Kapitel 1.2.1 »Schreibentwicklungsmodelle« folgen Ausführungen zur Unterscheidung von Schreibstrategien und -fähigkeiten muttersprachlicher Schreiber und daraus folgende Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. Es wird unterschieden zwischen gelenktem Schreiben und freiem Schreiben, wobei beim gelenkten Schreiben noch einmal zwischen Schreiben als Hilfsfunktion und Schreiben als Hauptfunktion unterschieden wird. Beim freien Schreiben wird differenziert zwischen sachorientiertem und kreativem Schreiben (vgl. 67).
Untersuchungen der Lehrwerkanalyse haben gezeigt, daß hinsichtlich einer Schreibprogression große Unsicherheit herrscht. Ich würde es noch schärfer formulieren: Sie existiert praktisch nicht.
Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit stellt noch einmal die Ziele der Untersuchung dar und untersucht u. a. Aspekte sozialer und emotionaler Ebenen beim Schreibprozeß, so z. B. geschlechtsspezifische Verhaltensmuster der Studierenden während der Gruppenarbeit. Die Studierenden waren aufgefordert worden, während der Schreibprozesse ihre Überlegungen laut zu äußern. Von diesen Überlegungen waren dann Tonbandaufnahmen gemacht worden. Die Transkriptionen und Analysen der Protokolle nehmen einen großen Raum (Kapitel 3) der vorliegenden Arbeit ein.
Es folgen in Kapitel 4 methodisch / didaktische Konsequenzen für kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht, wobei die Verfasserin darauf hinweist, daß auf Grund des geringen Textcorpus' »Vorsicht bei Generalisierungen über den Schreibprozeß in multikulturellen Gruppen geboten« ist (169). Dem ist nur zuzustimmen. Der Ausblick gerät eher zu einem Rückblick. Hier hätte ich mir konkretere Hinweise und Hilfestellungen gewünscht. Zwar sind die Daten aus der Praxis gewonnen, jedoch sind sie für die Praxis meines Erachtens wenig hilfreich. Es fehlen konkrete Beispiele. Der methodische Ansatz ist sehr gut aufgefächert, jedoch greifen die Schlußfolgerungen für die Praxis zu kurz.

Fiehler, Reinhard (Hrsg.):
Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998. – ISBN 3-531-12904-X. 304 Seiten, DM 59,–

(Bernd Latour, Hamburg)

Wollte man die Linguistik auch nur für einen Moment mit der Medizin vergleichen, so würde sich herausstellen, daß jene erst in den letzten Jahren ihren Studenten Kenntnisse über Pathologie vermitteln kann, nachdem sie zuvor über das Stadium der Anatomie (und ansatzweise der Physiologie) nicht hinausgekommen war. Eigentlich ist es ja paradox: was jeder linguistisch nicht weiter versierte und auch nicht interessierte Zeitgenosse seiner Alltagserfahrung zurechnet, nämlich daß man die Unterhaltung mit manchen Leuten besser abbricht, weil man eben nicht mit jedem über alles reden kann, das wird, natürlich elaborierter ausgedrückt, neuerdings als genuine wissenschaftliche Erkenntnis formuliert. Reinhard Fiehler, der Herausgeber des obigen Sammelbandes, bringt es in seinem höchst informativen Einleitungsbeitrag auf den Punkt: »Kommunikation hat *Versuchscharakter,* und es besteht aus vielerlei Gründen immer die Gefahr, daß der Versuch nicht zum Erfolg führt« (7; Hervorhebung im Orig.). Zu fragen wäre

also: worin manifestieren sich Kommunikationsstörungen, und was verursacht sie? Zu fragen wäre weiter, wie man ihnen abhelfen kann, aber davon ist hier so gut wie gar nicht die Rede. Den beiden erstgenannten Fragen widmen sich die MitarbeiterInnen dieses Buches mit unterschiedlichen Ansätzen und ebenso unterschiedlichem Erfolg.

Kommunikation vor Ort wird im deutschsprachigen Raum häufig im Rahmen von Institutionen untersucht, und was das bedeutet, dazu findet sich Wichtiges in gedrängter Kürze in der Einleitung des sehr lesenswerten Beitrages von Martina Rost-Roth (»Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten«). Institutioneller Kommunikation (Krankenhaus, Arbeitsamt, Universität etc.) wohnt eine strukturelle Asymmetrie inne: ganz unterschiedlich verteilt auf Seiten von Agenten und Klienten sind mindestens Routine, Engagement, Betroffenheit, prozedurales und Sachwissen. Daß dies so ist, muß nicht in jedem einzelnen Fall verbalisiert werden, gibt aber den Rahmen für die Kommunikation ab. Ausgewertet sind in der Arbeit von Rost-Roth zwei universitäre Beratungsgespräche im Fachbereich Linguistik an der FU Berlin. Eine deutsche Studentin sowie ein iranischer Student suchen bei einer Dozentin Orientierung. Die Ergebnisse werden vor allem dadurch interessant, daß den Beteiligten hinterher ihre Videoaufnahmen vorgespielt und sie selbst um Kommentare gebeten werden.

Medizinische Kommunikation im Krankenhaus ist Thema zweier Aufsätze, und zwar von Johanna Lalouschek (»›Hypertonie?‹ – oder das Gespräch mit PatientInnen als Störung ärztlichen Tuns«) sowie von Christine Weinhold (»›Ich hab doch bloß gesagt gnä' Frau ich brauch vier Binden,‹ Eine gesprächsanalytische Untersuchung zwischen einer Krankenschwester und einer Patientin«). Ist es bei Lalouschek die strukturelle Unmenschlichkeit der Apparatur Krankenhaus, die die Ärzte das Sprechen nicht lehrt und die Patienten nicht zu Wort kommen läßt und somit die institutionsinterne Kommunikation stark behindert, wenn nicht sogar zum Scheitern bringt, so sind es bei Weinhold – endlich einmal! möchte man beinahe sagen – klientenseitige Persönlichkeitsdefizite (Querulantentum und verwandte Symptome), die verhindern, daß eine Konfliktsituation konstruktiv ausgehandelt werden kann.

Daß es Florian Menz gelungen ist, in die normalerweise gut abgeschotteten Bereiche der Wirtschaftskommunikation vorzudringen, ist diesem Autor hoch anzurechnen (»Verständigungsprobleme in Wirtschaftsunternehmen. Zum Einfluß von unterschiedlichen Konzeptualisierungen auf die betriebsinterne Kommunikation«). In einem Wiener Kleinbetrieb der High-Tech-Branche gibt es Probleme zwischen den Abteilungen Verkauf und Technik, die – der Untertitel deutet es an – auf ganz unterschiedliche Vorstellungen von Kommunikation selbst zurückgehen. Eine stark senderzentrierte »mechanistische Auffassung von Kommunikation« dominiert das Denken des Chefs der Technikabteilung. Für ihn ist »Kommunikation in erster Linie ein Instrument der Kontrolle« und der Übertragung von Information. Der Verkaufschef dagegen hängt eher (wenn auch wohl eher unbewußt) einem »symbolisch-interpretativen Modell« an. Danach bildet Kommunikation die Wirklichkeit nicht einfach ab, sondern konstituiert sie durch Aushandlung überhaupt erst. Nun sollte man, wie Menz zutreffend feststellt, dieses an und für sich ja plausible Konzept nicht in seine absurden Extreme treiben. Nicht jede Situation eignet sich für das Aushandeln: bei einer Fahrplanauskunft

beispielsweise wird überhaupt nichts ausgehandelt. Außerdem und genauso wichtig: es haben nicht immer beide Seiten die gleiche Verhandlungsposition, gerade in institutionellen Kontexten ist das so. Helmut Kohl und sein seinerzeitiger Herausforderer Rudolf Scharping werden in jeweils getrennten Fernsehsendungen interviewt (Rüdiger Vogt, »›Wozu haben Sie mich denn eingeladen?‹ Verständigungsschwierigkeiten in deutschen audiovisuellen Politiker-Interviews«). Während die Journalisten die ihnen qua Berufsrolle zugewiesene »Strukturierungskompetenz« dem sozialdemokratischen Wahlverlierer gegenüber unangefochten behalten, gelingt es dem Bundeskanzler, seinen beiden Kontrahenten die Kontrolle über die Situation soweit zu entwinden, daß unversehens er es ist, der Rederechte verteilt und Fragen stellt. Ein lesenswerter Beitrag, man könnte ihn sich allerdings auch in ganz anderen thematischen Zusammenhängen vorstellen. Der Bezug zum Thema »gestörte Kommunikation« ist nur sehr bedingt herstellbar, denn zumindest für Kohl läuft die Interviewsituation optimal.

Die fundamentale Prozessualität von Kommunikation ist Thema einer Gemeinschaftsarbeit von Arnulf Deppermann und Thomas Spranz-Fogasy (»Kommunikationsstörungen durch den Gesprächsprozeß. Zur Entstehung von Interaktionsdilemmata durch zeitliche Komplexierung«). Interaktionen, die ein bestimmtes Ziel haben, Besprechungen und Beratungen z. B., sind sehr oft durch einen zweiphasigen Ablauf gekennzeichnet, für den »Expansion« und »Reduktion« konstitutiv sind. Das heißt: man sammelt zu einem bestimmten Fall möglichst viele Aspekte (Expansion) und sortiert danach die »unbrauchbaren« aus (Reduktion). Das Problem ist dabei die Möglichkeit wiederholter »Schleifenbildung«: hat man die Reduktion zu straff betrieben, kann es sein, daß man noch einmal in die Phase der Expansion zurück muß. Anders ausgedrückt: Verhandlungs- bzw. Beratungsergebnisse, die man schon sicher in der Tasche wähnte, können sehr zum Verdruß zumindest einer der beiden Seiten noch einmal problematisiert werden.

Daß Menschen verschiedenes verschieden sehen, so stellt Wolfdietrich Hartung fest, zeigt sich nicht erst im argumentativen Schlagabtausch selbst, sondern bereits vorher:

> »Die Teilnehmer [sc. einer Diskussion, B. L.] versuchen mit dem Relevantsetzen bestimmter Fragestellungen, sich selbst argumentative Vorteile zu verschaffen und die Möglichkeiten des Partners einzuengen.«

Dazu komplementär »macht das Zurückstufen einen wichtigen Teil des Zurückweisens von Fremdperspektiven aus« (»Perspektiven-Divergenzen als Verständigungsproblem«).

Kann das, was zwischen Alten und Jungen stattfindet, überhaupt noch als »Kommunikation« bezeichnet werden, oder ist nicht eher der Ausdruck »miscommunication« am Platz? Typisch ist hier, wie Caja Thimm in ihrem Beitrag (»Alter als Kommunikationsproblem? Eine exemplarische Analyse von Gesprächsstrategien in intergenerationeller Kommunikation«) zu Recht festhält, eine »Erwartung von Kompetenzdefiziten«, allerdings, wie hinzugefügt werden muß, ist dies eine wechselseitige Erwartung, denn es schreiben nicht nur die Jungen den Alten sensomotorische Deprivationen zu (und reden entsprechend lauter und syntaktisch weniger komplex), vielmehr müssen auch sie sich ihren tatsächlichen oder vermeintlichen Mangel an Lebenserfahrung und Gesetztheit vorhalten lassen. Beide Seiten tendieren stark dazu, die Kommunikation als »ingroup-outgroup-Situation« wahrzunehmen und ihren Partner zu stereotypisieren.

Es bedeutet keine Wertung, wenn die übrigen VerfasserInnen dieses Buches, das hiermit nachdrücklich empfohlen werden soll, mit ihren Beiträgen lediglich aufgelistet werden:
– Walther Kindt (»Konzeptuelle Grundlagen einer Theorie der Verständigungsprobleme«)
– Elmar Bartsch (»Gibt es Alternativen zum Modell ›Therapie‹ bei der Behandlung von Verständigungs- und Kommunikationsstörungen?«)
– Martina Liedtke (»Fremdsprachliches Handeln: Kommunikationsstörung als Normalität«)
– Ewald Reuter (»Selbstvergessene BeobachterInnen? Über die Konstruktion und Reproduktion von Asymmetrie in interkultureller Kommunikation«)
– Ilona Pache (»›You can't just drop that stuff and say: Oh we're good people‹. Die Vergrößerung von Fremd- und Selbstbestimmung als Ordnungsverfahren in kooperativ eingeschränkter Kommunikation«).

Forster, Roland:
Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1997. – ISBN 3-86110-150-5. 426 Seiten, DM 62,–

(Karl Walter Florin, Dortmund)

Es ist die erklärte Absicht von R. Forster, das Sprechhandeln, die mündliche Kommunikation wieder in den Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens zu rücken. Die allgemeine Wahrnehmung ist, daß viele Fremdsprachenlernende, nachdem sie sich auf einen Studienaufenthalt in der Bundesrepublik sprachlich vorbereitet haben, Leseverstehens- und Schreibfertigkeiten entwickelt haben. Sie sind allerdings nicht in der Lage, sich in Seminaren an Gesprächen zu beteiligen oder eine Rede (sprich: Referat) zu halten (viele Muttersprachler übrigens auch nicht!). Diese Erkenntnis veranlaßte Forster, neue Konzepte zur Verbesserung des Sprechhandelns zu entwickeln.
Das Buch ist in 6 Kapitel gegliedert und wird durch ein ausführliches Literaturverzeichnis abgeschlossen. Neben einer kurzen Einleitung, die den Untersuchungsgegenstand abgrenzt, einer Beschreibung der Bedeutung der mündlichen Kommunikation für den Unterricht sowie einer Bestandsaufnahme der Ergebnisse der Sprechwissenschaft/Sprecherziehung für den DaF-Unterricht bilden die beiden Kapitel über die »Komplexprozesse« (45–293) bzw. »Elementarprozesse« (295–361) den Kern des Buches. Das letzte Kapitel argumentiert für die Etablierung des Faches »Mündliche Kommunikation« im DaF-Unterricht und die dafür notwendigen Voraussetzungen und Veränderungen in Ausbildung und Unterrichtsgestaltung. Forster beginnt seine Überlegungen mit dem Satz:

> »Als Ziel und grundlegende Motivation des Fremdsprachenlernens kann angenommen werden: Die Lernenden wollen, in Abhängigkeit von Partnern, Ort und Zeit, in der jeweils fremden Sprache so adäquat wie möglich kommunizieren können.« (13)

Die Kommunikation kann nicht auf schriftliche Kommunikation beschränkt bleiben, sondern umfaßt auch die mündliche Kommunikation. Doch gerade hier sieht er große Defizite im Fremdsprachenunterricht, denn mündliche Kommunikation wird dort nicht systematisch bzw. nur unzureichend geübt. In der Regel geht es beim Sprachlernprozeß eher um Grammatikbeherrschung, Lese- und Hörverstehen, nicht jedoch so sehr um Schreiben und Sprechen. Forster möchte dagegen das »Sprechenlernen« als wesentlichen Bestandteil des Fremdsprachenlernens verstanden wissen.

Kommunikation ist »gemeinschaftliches Handeln« (19). Dieses Handeln muß gelernt und geübt werden. Besonders im DaF-Unterricht für multinationale Gruppen wird dies wichtig, da sich die Kommunikationsgepflogenheiten von Kultur zu Kultur unterscheiden. Zugleich besteht aber die Notwendigkeit, sich mit den Kommunikationsbedingungen in der Zielsprache (hier: Deutsch) vertraut zu machen. Für Deutschlernende, die in der Bundesrepublik studieren wollen, hält es Forster für wichtig, daß sie in der Lage sind, Gespräche zu führen und (kurze) Reden zu halten. Als Basis seiner Argumentation dienen ihm die Erfahrungen der Sprecherziehung und die Erkenntnisse der Sprechwissenschaft, die er im Bezug auf DaF ausführlich referiert.

Gespräch und *Rede*, verstanden als »rhetorische Kommunikation« (45), werden als »Komplexprozesse« bezeichnet. Unter »Elementarprozesse« versteht man »zum Beispiel Hören, Atmen, Artikulation, Lesen, Freisprechen« (45). Ausgehend vom dialogischen Charakter mündlicher Kommunikation müssen bei der Verbesserung der Gesprächs- und Redefähigkeit die zugrundeliegenden Teilprozesse »Hörverstehen« und »Sprechdenken« weiterentwickelt werden. Beide Prozesse sind nicht direkt zu beobachten, ihre Enwicklung ist jedoch unabdingbar, wenn Kommunikation gelingen soll.

> »In *Gespräch* und *Rede* müssen die Sprechdenkprozesse laut werden, also sprachliche und sprecherische Gestalt gewinnen, um mit Lernenden daran arbeiten zu können, im Sinn von Kategorien gewinnen (= Erkenntnisse), die sofort wieder, möglichst zeitnah, verwendet/ bearbeitet/ weiterentwickelt werden. Es geht folglich um ein ständiges Überprüfen und Weiterentwikkeln von sprachlichen und sprecherischen Kenntnissen und Fähigkeiten […].
> In *Gespräch* dürfte es eher um eine Art ›freies‹ Sprechdenken gehen, in *Rede* eher um ›reproduzierendes‹ Sprechdenken anhand von Stichwörtern.« (9) (kursiv i. O.)

Im Folgenden beschreibt Forster ausführlich, welche Überlegungen und Schritte notwendig sind, um die Gesprächs- bzw. Redefähigkeit zu optimieren. Dies sollte zum einen wesentlicher Bestandteil des Mittelstufenunterrichts sein, zum anderen müssen die sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten der Mittelstufe aber auch vorausgesetzt werden.

Unabhängig von der Vielfalt von Gesprächssituationen beschränkt sich Forster auf »klären« und »streiten« als elementare Funktionen von Gesprächen. Wie die beiden Funktionen geübt werden können, welcher Aufwand notwendig ist, welche Themen zum Üben geeignet sind, wie die Übungsphasen ausgewertet werden können und welche Zielsetzungen dahinter stehen, all das wird von Forster detailliert behandelt.

Ähnlich geht er beim Gegenstand »Rede« vor. Geübt werden sollten Informations- und Überzeugungsrede. Neben der Gegenstands- und Zielbeschreibung sowie der Vermittlung der Drei- bzw. Fünfschritttechnik ist hier die Erläuterung des von Forster entwickelten »Stichwortkonzeptes« (296ff.) von besonderem Interesse. Dabei handelt es sich um ein Notationsverfahren, mit dessen Hilfe das freie Halten von Reden wesentlich verbessert werden kann. Es ist zudem nicht erst für die Mittelstufe interessant.

Weil Kommunikation oft nicht erst bei Gesprächen und Reden scheitert, sondern auf viel elementarerer Ebene, geht Forster ausführlich auf die Elementarprozesse ein. Hier macht er noch einmal auf die Bedeutung des Hörverstehens aufmerksam. Ohne die Herausbildung der Hörfähigkeit kann sich die Sprechfähigkeit nicht adäquat entwickeln. Ob man jemanden versteht, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wobei sich die sprecherischen mit dem Begriff »Sprechausdruck« zusammenfassen lassen. Wie dieses sprecherische Repertoire (Satzme-

lodie, Betonung, Geschwindigkeit, Deutlichkeit etc.) (vgl. 320ff.) geübt werden kann, darauf geht Forster umfassend ein. Im abschließenden Kapitel entwirft Forster Modelle für die Integration von Gesprächs- und Redekursen sowie Übungen zu Elementarprozessen in die Sprachkurse. Mündliche Kommunikation sollte obligatorischer Bestandteil des DaF-Unterrichtes werden wie Leseverstehen oder Grammatik. Dabei verschweigt er auch nicht, daß für viele DaF-Lehrende die Umsetzung solcher Kurse Probleme bereiten wird, da die notwendigen Qualifikationen fehlen. Hier liegt noch einiges in der Aus- und Fortbildung im Argen.
Forsters Buch ist ein wichtiger Beitrag, um die mündliche Kommunikation wieder stärker in das Bewußtsein der DaF-Lehrer zu rücken. Seine didaktisch-methodischen Anregungen sind es nicht nur wert rezipiert, sondern auch eingesetzt und weiterentwickelt zu werden, so daß sich besonders in den universitären Vorbereitungskursen die rhetorische Kommunikation etablieren kann. Was in meinen Augen den insgesamt sehr positiven Eindruck etwas trübt, ist die zeitweise ausschweifende Argumentation mit Wiederholungen. Das sollte jedoch niemanden abhalten sich dieses Buch intensiv zu Gemüte zu führen.

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer II/1997: **Trends 2000**. – ISBN 3-12-675540-2. 66 Seiten, DM 15,80

(Rosemarie Freyer-Wojnikowa, Leipzig)

Rückblicke, Ausblicke, Überblicke kennzeichnen dieses Heft, geschuldet dem Datum 2000, das zwar für den Fremdsprachenunterricht keinen spezifischen Abschluß oder Neubeginn bedeutet, jedoch – wie andernorts auch– Anlaß zu Rückbesinnung und Zukunftsorientierung ist. Dabei ist schon heute feststellbar, was auch zu Beginn des neuen Jahrtausends so sein bzw. sich verstärken wird: Globale Verflechtung in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur hat verstärkte Internationalisierung von Kommunikation und ihren Technologien zur Folge. Damit wachsen unweigerlich die interkulturellen Dimensionen des Deutschunterrichts. Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Klassenraum und beim Individuum selbst werfen Probleme der Einsprachigkeit des Unterrichts auf. Die rasante Medienentwicklung fordert auch im Unterricht immer mehr Platz. Schon heute sind für das Erlernen von Fremdsprachen vor allem berufliche Gründe ausschlaggebend, der Fachsprachunterricht muß dem Rechnung tragen. Bedingt durch die Umwälzungen auf den nationalen Arbeitsmärkten wird lebenslanges und autonomes Lernen unabdingbar.
Fest steht auch, daß Deutsch – im Gegensatz zu Englisch – keine Weltsprache ist, sondern nur eine der größeren Regionalsprachen, daß es zu den Fremdsprachen zählt, die *nach* einer ersten gelernt werden, daß sich die Position des Englischen als erster Fremdsprache auch weiterhin festigen wird.
Schließlich wird in den Ländern, in denen 1989 grundlegende politische Veränderungen wirksam wurden, das Jahr 2000 auch für den dortigen Deutschunterricht kein Ende der Umorientierung darstellen – da sie sowohl den internationalen Tendenzen als auch den nationalen Veränderungen gerecht werden muß, ist ihr Abschluß kaum absehbar.
Geopolitische Entwicklungen und ihre sprachenpolitischen Auswirkungen stehen im Mittelpunkt des ersten Artikels von G. Neuner, der davon ausgeht, daß Deutsch als Fremdsprache weltweit überall dort an Bedeutung verlieren

wird, wo aufgrund politischer Veränderungen Regionalsprachen wichtiger werden (im ostasiatischen Raum steigt Chinesisch als erste Fremdsprache auf, in den USA Spanisch). Innerhalb der Europäischen Union sieht er gute Chancen für Deutsch im Erwachsenenunterricht, im außerschulischen Bereich und im Bereich der beruflichen Qualifikation.
In einem zweiten Artikel zu Fragen der Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts bietet er zunächst einen Rückblick über die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, ausgehend von den 50er Jahren und der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Innerhalb des letzten halben Jahrhunderts vollzog sich, nach seiner Analyse, vor allem ein Perspektivenwechsel: der vom Lehren zum Lernen, verbunden mit der Auflösung des Methodendogmatismus, so daß Methodik und Didaktik, heute »ein buntes Bild« bieten, sich in einer »fruchtbaren Krise« befinden (48). Er fordert entschieden stärkere Erforschung der *Lerner*sprache, der Merkmale der Lernenden, des Lernprozesses. »Interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht muß die Lernerperspektive radikal ernst nehmen« (42).
Den Unterricht einsprachig zu führen, in der Zielsprache Deutsch, auch das galt es jahrzehntelang radikal ernstzunehmen, wenngleich in bestimmten Situationen Ausnahmen erlaubt waren.
»Unsere Welt war und ist mehrsprachig« (11), mahnt Krumm und weist auf Klassen in europäischen Großstädten und Einwanderungsregionen hin, in denen auch die sogenannte aufgeklärte Einsprachigkeit oder bilinguale Unterrichtskonzepte weit hinter der mehrsprachigen Lebenswelt der Lernenden zurückbleiben. Da wir in Zeiten der Sprachmischungen leben, ruft er zur Abkehr vom Reinheitsgebot auf. Genauso wie Fehlern von der Interlanguage-Forschung eine produktive Funktion zugeschrieben wird, so können auch Rückgriffe auf die Muttersprache der Lernenden innerhalb ihrer mehrsprachigen Lebenswelt Brükken darstellen und dem Spracherwerb förderlich sein. Krumm entthront den Muttersprachler, an dessen Sprachbeherrschung sich nach wie vor die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts orientieren, der jedoch kein geeignetes Modell für die ist, die eine zweite oder dritte Sprache erlernen.
Individualisierung des Lernens ist durch Multimedia-Anwendungen im Fremdsprachenunterricht auf vielfache Art möglich, obwohl noch längst nicht in jeder Schule üblich. E. Tschirner, der in seinem Artikel buchstäblich am Rande dem Laien zahlreiche Fachausdrücke aus dem Medienbereich erläutert, ist sich sicher, daß die Verschmelzung von Video-, Audio- und Printmedien mit Computer und Telefon den Ausbildungssektor radikal verändern wird. Er fordert die Fremdsprachenlehrer auf, nicht zuzulassen, daß die Schulen ohne ihre Mitwirkung ans »Netz gebracht werden«. damit nicht nur individuelle Schülerarbeitsplätze, sondern auch multimediale Klassenzimmer entstehen.
Die Anforderungen an Deutsch- und Fachlehrer bei der Erteilung naturwissenschaftlichen Fachunterrichts beschäftigen K. Teutsch und J. Wagner. Für sie ist es unrealistisch, im Deutschunterricht zusätzlich fachlichen Lernstoff einzuführen. Die enge Zusammenarbeit zwischen Deutsch- und Fachlehrern sehen sie vielmehr in der Verbindung naturwissenschaftlicher Arbeitsformen mit anstehendem Lernstoff in Form sprachlicher Übungen bis hin zu kleineren Experimenten, dem Erstellen von Diagrammen o. ä. Das ist aber nur die eine Seite der Kooperation. Die andere muß darin bestehen, daß der Fachlehrer sich stets seiner Rolle als Sprachlehrer bewußt bleibt, daß er fachspezifische Kommuni-

kationssituationen auch als Sprachlernsituationen gestalten muß.
Autonomes Lernen setzt voraus, lernen zu lernen. Die nicht neue Forderung wird angesichts der gegenwärtigen tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen aber immer dringlicher. F. Bimmel und S. Blöhm geben einen Überblick über Verfahren zur Vermittlung von Lernstrategien, verhehlen gleichzeitig aber nicht ihre Bedenken: Einmal kann das Verschwinden der Lehrpersonen aus dem Blickfeld des autonom Lernenden zu Motivationsverlusten führen; zum anderen könnten Staat oder Bildungsministerien meinen, noch mehr Unterrichtsstunden streichen zu können, da ja selbständig gelernt werde.
Das Stichwort des mehrsprachigen Unterrichts greift E. Neurohr auf, die in Japan bestätigt fand, daß sich die Stellung zweiter Fremdsprachen dramatisch verändert, Englisch inzwischen dort übermächtig ist und asiatische Sprachen an Bedeutung gewinnen. In Ergänzung zum regulären Deutschunterricht wurden deutsch-französische Aktivitäten mit Sprachanfängern realisiert (Sprachübungen, Dialoge, Puzzles u. ä.), die Sprachbewußtheit und Interesse für eine weitere Fremdsprache fördern sollten. Es wird vorgeschlagen, solche mehrsprachigen Begegnungen zum festen Bestandteil des Studienangebots zu machen.
Das Projekt hat Ähnlichkeit mit einem von A. Raasch beschriebenen, an europäischen Grenzen laufenden Experiment, das die Möglichkeiten einer »speziellen Didaktik der Fremdsprachen in Grenzregionen«, in denen ja, wie andernorts kaum, Menschen unterschiedlicher Muttersprachen das europäische Miteinander praktizieren, erkunden soll.
Alle Probleme und Chancen, die der Fremdsprachenunterricht generell um die Jahrtausendwende erlebt, sammeln sich wie in einem Brennspiegel in der Umorientierung des Deutschunterrichts in Rußland, wo zu einer ohnehin notwendigen Bildungsreform noch die politischen und ökonomischen Schwierigkeiten hinzutreten. S. Kreck ist trotz mancher schon gescheiterter Versuche optimistisch und erwartet für die Zukunft positive Entwicklungen.
Dieses Sonderheft weist keine Rubriken auf, die der Leser von anderen Heften her kennt. Es enthält noch den Text zweier Erklärungen: der Wiener Erklärung zum Deutschunterricht in Mittel- und Osteuropa sowie der Grundsätze und Ziele für die künftige Arbeit des Goethe-Instituts (in Auszügen); außerdem eine umfangreiche Sammelbesprechung, in der H.-J. Krumm fünf Einführungen in das Fach Deutsch als Fremdsprache analysiert. Keine davon stellt ihn ganz zufrieden, den Leser jedoch machen die Besprechungen neugierig auf die ihm noch unbekannten Titel. Konzeptionsbedingt enthält das Sonderheft etwas weniger unmittelbar auf die Praxis übertragbare Materialien; die fundierten Analysen und perspektivischen Ausführungen sichern auch diesem Heft das gewohnte hohe Niveau.

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 16: **Deutschunterricht mit fortgeschrittenen Jugendlichen**. Stuttgart: Klett, 1997. – ISBN 3-12-675533-X. 66 Seiten, DM 15,80

(Rosemarie Freyer-Wojnikowa, Leipzig)

In bewährter Verbindung von Grundsatzartikeln mit konkretisierenden Beiträgen wird in diesem Heft jene Entwicklungs- und Lernphase behandelt (etwa zwischen 14 bis 18 Jahren), für die u. a. schwindende Lernmotivation kennzeichnend ist. Eine der Ursachen hierfür ist nicht etwa ein altersbedingter Entwick-

lungsrückfall, sondern im Gegenteil, der erhöhte Anspruch, den diese Lerner inhaltlich an ihre Aussagen stellen; ihr fremdsprachliches Können reicht für dieses Niveau nicht mehr aus. In ihrer Analyse dieser Situation steckt M. Lörscher sieben Problemfelder im Deutschunterricht mit dieser Zielgruppe ab und sieht als Wege zur Veränderung der Lernmotivation vor allem die Individualisierung des Unterrichts sowie die Förderung autonomen Lernens, verbunden mit einer veränderten, positiven Wertung von Fehlern: Sie beweisen weniger das Versagen des Lernenden, sondern sollen von ihm als Chance begriffen werden, sich selbst besser einzuschätzen und weiterzulernen.

Ein großer Vorzug dieses Heftes besteht in der direkten Bezugnahme der Beiträge nicht nur auf das Hauptthema, sondern auch aufeinander. So zeigt beispielsweise S. L. Keller, wie sie in ihrer Fortgeschrittenenklasse nicht nur Lernstrategien, sondern auch individuelle Fehler bewußtmacht. Die Schüler lernen, ihre Grammatikfehler metasprachlich zu kommentieren und ihre eigenen Arbeitspläne aufzustellen.

B. Hockicková und R. Stehle versuchen, dem gestiegenen Anspruchsniveau jugendlicher Lerner durch entsprechend ausgewählte Inhalte sowie angemessene Textsorten und Sprechakte entgegenzukommen. Sie erarbeiteten für vier Jahrgangsstufen slowakischer Gymnasien curriculare Vorgaben, aufgeschlüsselt in Themenbereiche und thematische Stichwörter, zugeordnet kommunikativen Tätigkeiten sowie bestimmten Unterrichtsmitteln.

Auch H.-D. Dräxler befaßt sich mit den Wechselwirkungen von Textsorten und Sprachhandlungen und schlägt fünf Planungsebenen vor, die überwiegend handlungs-, nicht so sehr themenorientiert sind, wobei er einräumt, daß sich in der Praxis der thematische und der textsortenspezifische Aspekt durchaus überschneiden können und es insofern nicht immer gerechtfertigt ist, Handlungs- und Themenorientierung als Gegensatz zu sehen.

Bekanntlich wirken im Spracherlernungsprozeß Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben positiv aufeinander. Ist es da zu verantworten, im Fortgeschrittenenbereich auf bestimmte Sprachtätigkeiten zu verzichten und die Lernenden sich z. B. nur für Leseverstehen und Schreibfertigkeit entscheiden zu lassen? Interessante Überlegungen zu dieser Frage stellt D. Meijer im Zusammenhang mit der Reform der niederländischen Sekundarstufe vor. Danach soll der Unterricht auch nicht mehr nach einem festen Stundenplan verlaufen, sondern je nach den individuellen Bedürfnissen der Lernenden in kürzeren (30 Minuten) oder längeren Einheiten (80 Minuten). Es versteht sich, daß mit Einführung der Wahlmöglichkeiten ganz neue Lernmaterialien zu erarbeiten sind. Auch in diesem System besitzen Selbstevaluation und (falls die Lernenden Gesprächsfähigkeit gewählt haben) kommunikative Handlungen einen hohen Stellenwert. Daß künftig in allen Fächern der niederländischen Schule nach ähnlichen Prinzipien wie im Fremdsprachenunterricht gearbeitet werden soll, macht neugierig auf die Ergebnisse.

Um die Arbeit mit literarischen Texten und Gemälden geht es in den Artikeln von C. Berndt und E.-M. Dudde. Erstere stellt u. a. ihre Erfahrungen mit C. D. Friedrichs Gemälde »Kreidefelsen auf Rügen« zur Diskussion. Sie benutzte dazu methodisch aufbereitete »Stundenblätter« und Farbfolien (vgl. *Info DaF* 2/3 (1995), 171–174). Die starke Kürzung des Beitrags von E.-M. Dudde ist sehr bedauerlich, da ihre Textbeispiele sehr dazu anregen, sie im eigenen Unterricht auszu-

probieren. Wie man anderen Jugendlichen sich selbst und das eigene Land vorstellen kann, zeigen zwei äußerst unterschiedliche Wege (J. Gregorova/I. Lencová und B. Döllgast/B. Klewitz), wobei die Funkbrücke (im zweiten Artikel) sicher ein recht ungewöhnlicher Begegnungsort ist.
Nicht unerwähnt darf der sehr konkrete Beitrag über kommunikativen Grammatikunterricht von S. Bachmann/G. Wessling bleiben, der in seinem Grundanliegen sicher nicht neu ist, aber in seinen Beispielen um so überzeugender belegt, wie durch oft geringfügige, aber entscheidende Änderung der Kontextualisierung aus sprechunüblichem Formendrill kommunikatives Üben wird. Wie immer enthält dieses Heft der Zeitschrift Informationen zu neuen Materialien, auch zur Rechtschreibreform, Kongreßtermine sowie – in der Rubrik »Fachlexikon« – Definitionen, diesmal Brainstorming und Mind-mapping, wie immer auch zahlreiche Literaturhinweise. Und wie immer sind Layout und Gestaltung hervorragend.

Fritz, Gerd; Gloning, Thomas (Hrsg.):
Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 187). – ISBN 3-484-31187-8. 455 Seiten, DM 178,–

(Bernhard Riedt, München)

Spätestens wenn man als Unterrichtende(r) zum erstenmal versucht, italienischen Studierenden den Unterschied zwischen *müssen* und *sollen* beizubringen, wird einem – zumeist schmerzlich – bewußt, daß die Modalverben wohl nicht nur grammatisch eine ganz besondere Spezies sein müssen.

Wer einmal auf die semantisch-pragmatische Vertracktheit dieser kleinen, aber so wichtigen Verbgruppe aufmerksam geworden ist und versucht, über die aktuelle Bedeutungs- und Verwendungsweise hinaus etwas über ihren diachronischen Bedeutungswandel herauszufinden, wird feststellen, daß hier im Laufe der Sprachgeschichte ein wildes »Bäumchenwechsle-dich«-Spiel stattgefunden hat.
Wenn man die proteushaften Wandlungen dieser Verben genauer nachvollziehen will, wird man jedoch auch erstaunt feststellen, daß umfassende Darstellungen zu diesem Thema rar sind, und zwar sowohl, was die diachrone Darstellung angeht, als auch, was synchrone Querschnitte betrifft.
Der rezensierte Band kann und will eine umfassende Darstellung der Bedeutungsgeschichte der Modalverben nicht ersetzen, sondern eher den Boden für eine solche bereiten, indem er den aktuellen Stand der Forschung dokumentiert, Fragestellungen formuliert, Quellenmaterial verfügbar macht und in exemplarischen Analysen die Richtungen aufzeigt, in die sich weiterführende Untersuchungen bewegen könnten.
Schon in dieser Form aber stellt er eine ausgezeichnete Möglichkeit dar, sich einen fundierten Überblick sowohl über die Bedeutungsentwicklung dieser Verben als auch über die Kategorie »Modalverb« überhaupt zu verschaffen.
Dabei ist er so leser(innen)freundlich gestaltet, daß Struktur, Argumentationslinien und methodischer Hintergrund sowohl des Gesamtbandes als auch der Einzelaufsätze immer transparent werden. Mir erscheint er sowohl für Unterrichtende als auch für Leserinnen und Leser aus dem theoretischen Bereich unseres Faches interessant.
Der Band versammelt sechs Forschungsbeiträge von Gerd Fritz (Gießen), Rosemarie Lühr (Jena), Roswitha Peilicke

(Berlin) und Thomas Gloning (Gießen), die einander ergänzen.

Der Leitaufsatz von Gerd Fritz, Professor für deutsche Sprachgeschichte und Grammatik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, vermittelt eine erste Orientierung, die den Einstieg in die Materie auch für mit der aktuellen Diskussion des Themas nicht Vertraute erleichtert.

Er gibt zunächst einen ersten Überblick über die althochdeutschen Ausgangsbedeutungen der einzelnen Modalverben und ihre weitere Entwicklungsgeschichte. Anschließend werden theoretische und methodische Grundfragen erörtert: Wie läßt sich die Gruppe der Modalverben abgrenzen? Wie findet man Belegmaterial und was ist bei dessen Interpretation zu berücksichtigen? Gibt es Entwicklungspfade, die vielleicht nicht nur die Bedeutungsentwicklung eines einzelnen Modalverbs beschreiben, sondern generelle Muster der Bedeutungsentwicklung sind?

Die Vielgestaltigkeit des Gegenstandsbereichs (und der Probleme, die sich den Forschenden stellen) wird deutlich, wenn Fritz über »Modalverben und Negation«, »Modalverben als Mittel der Höflichkeit«, »Modalverben und Zukunftsbezug« und weitere sechs nicht weniger wichtige Bedeutungsaspekte der Modalverben schreibt.

Zwei Phänomene behandelt Fritz besonders eingehend: Den tiefgreifenden Bedeutungswandel des althochdeutschen *muoz* und die Entstehung des Systems »epistemischer« Verwendungsweisen, also desjenigen Modalverbgebrauchs, der den DaF-Unterrichtenden als »Ausdruck der Vermutung« weidlich bekannt ist.

Abgeschlossen wird der Leitaufsatz mit einem sehr informativen Forschungsüberblick von 1860 bis zur Gegenwart, der den Wechsel der methodischen Ansätze nachzeichnet.

Rosemarie Lühr und Roswitha Peilicke gehen einigen von Fritz schon angetippten Fragestellungen zu einzelnen Modalverben und ihren Wechselwirkungen detailliert nach, Lühr vor allem für das Alt- und Mittelhochdeutsche, Peilicke für das frühe Neuhochdeutsch.

In zwei kurzen, aber materialreichen Analysen untersucht Rosemarie Lühr die Ursachen für den Bedeutungswandel von *müssen* und *dürfen* im Althochdeutschen und diskutiert die Frage, ob die Modalverben in untergeordneten Sätzen in früheren Sprachstufen des Deutschen als Substitutionsformen des Konjunktivs anzusehen sind. Auch sie geht von einer ursprünglich höheren semantischen Bandbreite der Modalverben aus. Sie kann auch zeigen, daß der Reflex unseres neuhochdeutschen Sprachgefühls, den Gebrauch mancher Modalverben in Nebensätzen mit Eigenbedeutung als falsch, weil als redundant zu empfinden, noch keine sehr alten Wurzeln hat.

Roswitha Peilicke untersucht die lange unentschiedene Konkurrenz von *können* und *mögen* sowie die Aufgabenteilung, die sich schließlich zwischen beiden Verben ergab und ihre »ursprünglichen« Gebrauchsweisen stark veränderte. Besonders positiv fällt dabei auf, wie Peilike die analysierten Texte in ihren historisch-pragmatischen Kontext einordnet und dabei auch landschaftliche Herkunft der Texte und sogar Schreibgewohnheiten der einzelnen Autoren berücksichtigt. Deshalb kommen ihrer Analyse sowohl die sprachinternen als auch die sprachexternen Faktoren des Sprachwandels in den Blick und können in ihrem komplizierten Zusammenspiel erfaßt werden.

Mit seinem Aufsatz »Deutsche Modalverben 1609« versucht Gerd Fritz den Leser / die Leserin etwas sehen zu lassen,

> »was wir etwa bei der Lektüre der Artikel des Deutschen Wörterbuchs nie sehen, nämlich das Netz der Verwendungsweisen der Modalverben zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt« (302).

Sein Quellenmaterial sind zwei Wochenzeitungen aus dem Jahre 1609. Diese Momentaufnahme des gesamten Modalverbsystems versteht Fritz auch als Ausgangsbasis für mehr mikroskopisch orientierte Untersuchungen, die er für einen besseren Einblick in die historische Bedeutungsentwicklung als unerläßlich ansieht.
Abgeschlossen wird der Band durch Thomas Glonings Untersuchung sogenannter »modalisierter Sprechakte« mit Modalverben, die die erste ihrer Art ist.
Bei Sätzen wie »Ich darf Sie bitten, sich anzuschnallen« handelt es sich offensichtlich weder um die »objektive« Verwendungsweise (»Erlaubnis«) von *dürfen* noch um die epistemische (»Vermutung«). Das Modalverb hat hier die Funktion, die Äußerung höflicher zu machen, und ist damit wesentliches Element eines sogenannten »modalisierten Sprechaktes«. Gloning skizziert auf der Grundlage von Quellen aus neun Jahrhunderten und mit zahlreichen Belegen im Text die sprachhistorische Entwicklung der Modalverben im Rahmen von modalisierten Sprechakten.
Mit diesem Buch läßt sich gut arbeiten, und dabei ist es zu allem Überfluß auf weite Strecken auch noch spannend zu lesen.

Gaigg, Leopoldine:
Diese verflixten Artikel. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1997. – ISBN 3-88532-746-5. 64 Seiten, DM 15,–

(Gisela Kirchberg-Krüger, Karlsruhe)

»Zweifellos stellt die korrekte Verwendung des nominalen Genus im Deutschen eine der Hauptbarrieren für Deutschlernende und eine der bedeutendsten Fehlerquellen im DaF-Unterricht dar. Fragen zum Genus bilden einen der häufigsten Anlässe zur Konsultation von Wörterbüchern durch Deutschlerner.« (Wegera 1997: 9)

Zur Behebung dieses Lernproblems könnte das vorliegende Buch von Leopoldine Gaigg eine Hilfe sein.
Der Lerner wird zunächst bekannt gemacht mit den »wichtigsten Regeln zum Gebrauch des Artikels« (5–9); den Löwenanteil unter dem Titel des Büchleins nehmen 23 Seiten mit 57 Regeln zur Bestimmung des Genus von Substantiven und entsprechende Übungen ein (10–33). Es folgt ein Kapitel zur Adjektivdeklination mit der Präsentation der grammatischen Strukturen sowie umfangreichem Übungsmaterial (34–50). 14 Seiten mit allen Lösungen und drei Kopiervorlagen, die zur Verwendung im Kapitel über die Artikelbestimmung gedacht sind, beschließen den Band (50–64).
Der Abschnitt über die Genusbestimmung (10–33) ist dreigeteilt: einer achtseitigen Liste zu den Genusregeln sind 13 Aufgaben vorgeschaltet, in denen 38 der 57 Regeln vor allem anhand von Ergänzungsaufgaben erarbeitet werden (10–15). Drei Aufgaben sind Gruppierungsaufgaben bzw. solche, in denen Gemeinsamkeiten gesucht werden sollen, womit sich die Autorin um Abwechslung bei den Übungsformen bemüht. Zur Erarbeitung der Artikel der Früchte *hängen* fast alle Früchtenamen an einem Baum, auch die Trauben und die Melonen, obwohl diese ja bekanntlich an Stöcken bzw. am Boden wachsen. Warum die maskulinen Fremdwörter (hier nur zur Bezeichnung männlicher Personen) auf den unterschiedlichsten Fischformen notiert sind, ist auch nicht ganz einzusehen.
Regeln werden meistens als Lückentext, gelegentlich auch ausformuliert dargeboten; einmal muß die Regel komplett selbständig in Worte gefaßt werden.
Die Liste »Genus der Substantive« (15–20) umfaßt 24 Regeln für maskuline (M), 14 für feminine (F) und 19 für neutrale Substantive (N). Sortiert sind diese Regeln nach Wortfeldern, nach ihrer Her-

kunft (= Fremdwörter) und nach Wortauslaut und Suffixen bzw. Präfixen in alphabetischer Reihenfolge. Parallel zu den Regeln mit Beispielen sind »wichtige Ausnahmen« grau unterlegt.
Es schließt sich eine zwei Seiten umfassende Ergänzung »Einige andere Besonderheiten« an. Die in dieser Rubrik vermerkten Stichworte haben verschiedene Genera (Länder, Flüsse und Substantive auf *-el*) bzw. werden in der Regel ohne Artikel verwendet (Namen von Städten und Kontinenten), während »Fluggesellschaften« ausschließlich feminin sind [1].
Aus der Auflistung der Ausnahmen im Regelteil geht nicht hervor, ob es sich um alle Ausnahmen oder nur um eine Auswahl handelt. Ab und zu steht »z. B.« bzw. »u. a.«, meistens gar nichts. Beispiel: »Regel 2: Begriffe des Wetters (M); wichtige Ausnahmen: *die Wolke, das Eis*.« Das sind aber nicht alle Ausnahmen, es gehören z. B. noch *die Sonne* und *das Gewitter* dazu. Dagegen »Regel 4: Zeit: Wochentage, Monatsnamen, Jahreszeiten, Tageszeiten (M); wichtige Ausnahme: *die Nacht*.« Dieses Substantiv ist aber nicht nur eine wichtige Ausnahme, sondern unter dem genannten Oberbegriff auch die einzige!
Bei der Regelformulierung sind die Angaben nicht eindeutig: bei den Substantiven, die auf bestimmte Buchstabenfolgen bzw. Suffixe enden, steht gelegentlich »alle auf« (16, 39), »fast alle auf« (16), »die meisten auf« (32), »viele« (23, 45, 46, 54). Bei welchen solche Angaben nicht gemacht werden, sind jedoch in den meisten Fällen auch »wichtige Ausnahmen« vermerkt. Diese Substantive gehören also nicht zur Gruppe »alle«, aber gehören sie deshalb zur Gruppe »fast alle«, »die meisten« oder »viele«?
Unter R 48 sind die Substantive auf *-tum* genannt mit den Beispielen *Altertum, Quantum, Christentum* (N) und den wichtigen Ausnahmen *Irrtum* und *Reichtum* u. a. (M)[2]. *Quantum* gehört allerdings nicht in diese Rubrik. Das Suffix *-tum* (mit langem *u*) ist ein, wenn auch nicht sehr produktives, Suffix aus dem Mittelhochdeutschen (Fleischer 1982: 163f.), wohingegen es sich bei *Quantum* (mit kurzem *u*) um ein lateinisches Fremdwort auf die Endung *-um* handelt, wofür man noch eine Reihe anderer Beispiele aufführen kann (Mater 1989: 334f.). Es ließe sich also noch Regel Nr. 58 formulieren: »Fremdwörter aus dem Lateinischen auf *-um*«.

Nach dieser umfangreichen Regelliste folgen 19 Übungen (23–33), mittels derer das Gelernte angewendet und vertieft werden soll: Die Übungen umfassen drei Texte: es geht um die Forschungen Galileo Galileis, um Zukunftsvisionen zum Thema »Wetter« sowie um eine Selbstdarstellung des sogenannten »Artikelfressers«, einer Figur, die in den Übungen gelegentlich als witzig gedachtes Stimulans auftaucht, aber eher etwas kindisch wirkt. Außerdem finden sich etliche Übungen mit Einzelsätzen, die verschiedene Wortfelder thematisieren (Kleidung, Schule usw.). Schließlich gibt es auch eine ganze Reihe von Übungen mit Einzelwörtern zu Wortfeldern (Haushalt, Stadt), aber auch mit anderen Inhalten: Reimwörter werden gesucht und Paare bzw. Singulare sollen gebildet werden; in einer Übung sind Wortgruppen vorgegeben, durch die Regeln systematisch wiederholt werden.

Eine Progression ist bei den Übungen nicht auszumachen. Die Übungen mit Einzelwörtern bzw. -sätzen sind bunt gemischt; ergänzt werden muß mit einer Ausnahme (Ü19: Akkusativ) nur der Nominativ des Artikels. Bei den drei »Text«-übungen (Ü14, 15 und 31), die sprachlich und inhaltlich ziemlich anspruchsvoll sind und die anderen Übungen gewissermaßen einrahmen, müssen die Artikel in verschiedenen Kasus ergänzt werden.

Frau Gaigg hat unglaublich umfangreiches Material zusammengetragen und in bemerkenswerte Kategorien gegliedert. Allein dafür gebührt ihr großes Lob. Dennoch stellt sich die Frage, wie sehr den Lernern mit einem solch umfangreichen Regelwerk gedient ist. Jede(r) DaF-Lehrer(in) weiß aus Erfahrung, daß Lerner unumstößliche Regeln der Artikelbestimmung kennen[3], sie aber meist trotzdem nicht korrekt anwenden. Wie ist dann zu erwarten, daß sie 57 Regeln mit 23 Spezifizierungen stets präsent haben und auf dieser Grundlage die Artikel richtig setzen? Für meinen Unterricht setze ich deshalb lieber auf Übungen zur Mnemotechnik (Sperber 1989: 147ff. zum Thema) bzw. halte es mit Götze, der konstatiert:

»Es hat in der Geschichte der Sprachwissenschaft nicht an Versuchen gefehlt, die Genusbestimmung der Substantive nach morphologischen bzw. semantischen Kriterien vorzunehmen. Dies wäre für den fremdsprachlichen Deutschunterricht – wenn die Regeln eindeutig und umfassend wären – von erheblichem Nutzen. Leider ist das jedoch nicht der Fall, d. h. es müssen stets Ausnahmen von der Regel gelernt werden. Deshalb halten wir an unserer Auffassung fest, daß am Substantiv das Genus nicht ablesbar ist; es muß also zu jedem Substantiv die Genusbezeichnung, d. h. die jeweilige Form des Artikelwortes gelernt werden.«[4]

Anmerkungen

1 Sie hätten also auch bei den F-Regeln untergebracht werden können.
2 »u. a.« stimmt nicht. Es gibt keine anderen, vgl. Mater (1989: 334f.).
3 natürliches Geschlecht (M und F), Substantive auf *-heit*/*-keit*/*-schaft* und *-ung* (F), Suffix *-chen* (N) u. a.
4 Götze, Lutz: *Artikelwörter und Genusverdeutlichung in der deutschen Gegenwartssprache* (Publikationen der Projektgruppe »Lehrschwierigkeiten im Fach ›Deutsch als Fremdsprache‹«, Nr. 7). München 1984, zitiert nach Sperber 1987, 150.

Literatur

Fleischer, Wolfgang: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache.* 5., unveränderte Auflage. Tübingen: Niemeyer, 1982.
Mater, Erich: *Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache.* 6., unveränderte Auflage. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1989.
Sperber, Horst G.: *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt »Deutsch als Fremdsprache«* (Studien Deutsch 9). München: iudicium, 1987.
Wegera, Klaus Peter: *Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts.* München: iudicium, 1997.

Gardenghi, Monica; O'Conell, Mary (Hrsg.):
Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 6). – ISBN 3-631-31514-7. 183 Seiten, DM 59,–

(Ilse Heinecke, Wien)

Dieser Sammelband enthält die Beiträge einer Vortragsreihe am Spracheninstitut der Universität Bayreuth im Wintersemester 1995/96 sowie einige zusätzliche Beiträge, die jedoch als solche nicht besonders gekennzeichnet wurden. Hörer dieser Vortragsreihe waren in erster Linie Mitarbeiter des Bayreuther Sprachenzentrums. Der Band enthält 16 Aufsätze, davon fünf in englischer Sprache und einen in französischer Sprache. Sie wurden vier Kapiteln zugeordnet: 1. Theoretische Grundüberlegungen, 2. Teilaspekte/Spezielle Testarten, 3. Computer Testing, 4. Einzelne Zertifikate.
Die Autoren rekrutieren sich aus verschiedenen europäischen Ländern sowie den USA und befassen sich mit sehr speziellen Themen, die mir für Leser geeignet scheinen, die sich generell weiterbilden möchten und sich mit Einzel-

themen auseinandersetzen wollen oder sich über den Forschungsstand auf einem bestimmten Gebiet informieren möchten. Für den praktischen Gebrauch im Bereich von Prüfen, Testen und Bewerten ist dieses Buch meiner Meinung nach weniger geeignet.
Für die Teilnehmer dieser Bayreuther Vortragsreihe ist der Band sicher eine hervorragende Möglichkeit, die Vorträge noch einmal zu rekapitulieren. Es ist aber für einen Außenstehenden immer schwierig, inhaltliche Zusammenhänge herzustellen, die im Rahmen von Vorträgen durch eine Vortragsleitung einschließlich anschließender Diskussionen möglich sind. Diese Möglichkeit hätten die Herausgeber dieses Buches besser nutzen müssen. So steht jeder einzelne Aufsatz, der zweifelsohne seine Bedeutung hat, losgelöst von den anderen da.
Die in den einzelnen Beiträgen vorgetragenen Positionen sind sehr kontrovers. Vielleicht kann ein interessierter, aufmerksamer Leser darin eine Herausforderung sehen, sich eine Meinung zu bilden, zu prüfen, zu verwerfen, eigene Positionen zu beziehen. Der mitgelieferte Sachindex sowie Querverweise direkt im Text mögen ihm dabei behilflich sein.

Gloyer, Henning:
Das Grammatik-Karussell. Teil 1: **Einführung und Flexion**. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1998 (Uni DaF 1). – ISBN 3-88532-729-5. 136 Seiten, DM 19,50

(Axel Grunwald, Paris)

In letzter Zeit bemühen sich manche Verlage verstärkt um halbwegs ansprechende äußere Aufmachung ihrer Sprachlehrbücher: Papierqualität, Druck in richtiger Papierfaserrichtung, so daß bequemes Aufschlagen und Blättern möglich wird, solide Fadenbindung; alsdann klares Layout, Einplanung unbedruckter Flächen, leser-/lernerfreundliche Typographie, pädagogisch sinnvolle Illustrationen minimaler künstlerischer Qualität, dezente Farben, diverse graphische Mittel und allgemein kohärente Gestaltung. Diese Bemühung ist erfreulicherweise auch dem vorliegenden ersten Teil eines dreibändig geplanten Grammatik-Lehr- und -übungsbuchs anzumerken, was alles natürlich nicht ohne Abstimmung mit den Inhalten und Zielen denkbar ist. Bleibt zu wünschen, daß auch hier alles stimmt. Laut Vorwort werden »keinerlei grammatische Vorkenntnisse« vorausgesetzt. Die Buchrückseite empfiehlt das Werk hingegen für »Lerner mit abgeschlossener Grundstufe«. Gleichviel, wer in der Lage ist, den an Metaphern reichen Ausführungen in deutscher Sprache zu folgen, von Ungereimtheiten einmal abgesehen, wird die gebotenen Analysen und Erläuterungen kaum mehr benötigen. Die jeweils auf der rechten Seite gedruckten Erklärungen wirken auf den Rezensenten mehrfach wie vorbereitende Hinweise für den Unterrichtenden, nicht selten zu Einspruch herausfordernd. Ein Grundstufenabsolvent wäre sicher überfordert, der Lehrer müßte quasi die Hälfte des Buches übernehmen und die Beispiele kommentieren, was dadurch erleichtert würde, daß sie stets für sich auf den linken Seiten gruppiert sind, ausgestattet mit optischen Hilfen wie Einkästelungen, Pfeile und Durchstreichungen. Bisweilen ist die Zuordnung nicht ganz klar, manchmal fehlen auch die Beispiele, trotz vorhandenen Platzes, z. B. Abschnitt F114, F233. Die parallele Anordnung von Beispielen und Erklärungen ist ansonsten pädagogisch gesehen ein interessantes Prinzip, das für Lehr- und gleichzeitig Nachschlagewerke meines Erachtens zu selten genutzt wird.

Die drei angekündigten Bände haben eine plausible Grobgliederung: 1. Flexion, 2. Syntax, 3. Text. Der vorliegende erste Band enthält zusätzlich eine mit »Erster Eindruck: Einige Charakteristika der deutschen Sprache« überschriebene Einführung: kurze Angaben zur Sprachfamilienzugehörigkeit mit Kartenskizzen und Warnung vor »falschen Freunden«, sogar solchen ohne Gänsefüße, die sich auf Deutschlands Straßen nicht an die Regeln aus dem Unterricht kehren, sowie Ausführungen zu »Der Satz, ein Karussell« (vgl. unten). Der Hauptteil mit der Überschrift »Formen der Geselligkeit: Die Wörter und ihre Formen« enthält Abschnitte zu Wort, Silbe, Wortart, Deklination, Wortbildungsfuge, Konjugation, dazu kleine Lektüretexte, Übungen mit Lösungsschlüssel und ein Stichwortverzeichnis für alle drei Bände. Das Vorhandensein vieler Querverweise deutet ebenfalls darauf hin, daß die drei Teile besser unter einen Deckel gehört hätten.

Die Auswahl der Lektüretexte erfolgt nicht aufgrund vorgestellter sprachlicher Erscheinungen, sondern, und das scheint charakteristisch für das Vorgehen des Autors, aufgrund spontaner Gedankenverbindungen. Zum Beispiel beginnen die Wortformen-Abschnitte mit einem Auszug aus Kästners *Emil und die Detektive* (29) bzw. Kellers *Kleider machen Leute* (47), wohl gedacht als Illustration der Überschrift »Formen der Gesellschaft«, wobei diese Assoziation nicht weitergesponnen oder erläutert wird. Der mutmaßliche Versuch zur Minderung der Grammatikschwere ist im Ansatz steckengeblieben und daher pädagogisch nicht einleuchtend.

»Der direkteste Weg in die neue Sprache [führt] zwangsläufig über die Grammatik«, heißt es im Vorwort. So spannend und aufschlußreich Grammatik zweifellos sein kann, diese Lehrmeinung aus dem 19. Jahrhundert ist jetzt wohl endgültig passé. Es werde »von der ›traditionellen Grammatik‹ ausgegangen; nur wo es für mehr Klarheit sinnvoll« scheine, werde sie »durch neuere sprachwissenschaftliche Erkenntnisse ergänzt« (3). Zwischen Rezeptions- und Produktionsperspektive wird, wie in den meisten Grammatiken, nicht klar entschieden, jedoch liegen Lerner mit eigenen Ausdruckswünschen offensichtlich weniger im Blickfeld des Autors. Randnotizen zu den Verhältnissen in anderen Sprachen fördern die Bewußtmachung von Spezifika des Deutschen. So wird etwa an die Vagheit von *wir* erinnert, wenn es heißt, daß Chinesen über einen Ausdruck für »du + ich« und einen anderen für »jemand anders + ich« verfügen (49).

Auf eingehende Begutachtung der Flexions-Abschnitte muß hier aus Platzgründen verzichtet werden. Zu sagen ist, daß die im Vorwort versprochene Klarheit und Einfachheit der Darstellung leider nicht in jeder Hinsicht erreicht wird. Es finden sich unklare Metaphern, Argumentationslücken, Vermengung von Form und Inhalt, umständliche Formulierungen, Pseudoregeln, terminologische Fragwürdigkeiten usw.

Der Rezensent überspringt ebenfalls die Übungen (insgesamt 33 Seiten), um sich einem dem Autor offensichtlich wichtigen und originell erscheinenden Punkt zuzuwenden, nämlich dem Titel des Werks und seiner Motivierung. Den Einband ziert denn auch die Darstellung eines in flotter Drehung befindlichen Karussells. Was hätte diese Bild aber mit Grammatik gemein? Nach kurzem Blättern bestätigt sich die Befürchtung: »Der deutsche Satz ist ein Karussell« (13). »Die Satzteile formieren sich zum Stellungskarussell« (14). »Der deutsche Satz hat nur *eine feste Position*, nämlich die zweite.« Das »finite Prädikat« ist »wie die Achse eines Karussells, um die sich alles andere herumdrehen kann« (15). »Die Satzglie-

der Nr. 3 und folgende [können sich] auch *umeinander* drehen, […] um nicht nur zu einer korrekten, sondern zu einer in normalen Kontexten ›besseren‹ Stellung […] zu kommen« (17).
Was soll man von einer Sprache halten, wo sich alles wirr umeinanderdreht, bis auf die »festverschraubten Verschönerungsattribute der Karusselltiere« (18–19)? Die Bilder stellen hier wohlgemerkt »grammatische Verhältnisse dar – allen voran das Karussell, das dieser Grammatik den Namen gab« (3). Mit traditioneller Grammatik hat das wohl nichts zu tun, denn das einschlägige Bild deutscher Tradition ist eher das sog. Rahmen- oder Klammermodell nach E. Drach (1937). Zum Glück wurde es hier nicht zum Ausgangspunkt der Satzbaudarlegung genommen.
Die Karussellmetapher hat freilich mit »moderner Sprachwissenschaft« nichts mehr zu schaffen, denn von ihr wissen wir seit Jahren auch einiges über Stellungsregularitäten, z. B. daß es ökonomisch und zweckmäßig ist, die Endstellung des Verbs als seine strukturelle Grundposition anzusehen und die *Verschiebung* an die Zweitstelle als die Markierung des Deklarativsatzes.
Allenfalls könnte das Karussell Erinnerungsfunktion haben (Merke: im Aussagesatz Finitum in Zweitstellung!). Ein neutraleres Bild, vielleicht eine Alarmglocke oder ein geknotetes Taschentuch, wäre da bei eindeutiger Absprache ehrlicher, weil ohne den Anspruch auftretend, etwas zu leisten, was nicht geleistet wird. Es sollte nicht vergessen werden, daß im Ausland der Entschluß, Deutsch zu lernen, u. a. durch den Ruf einer schwierigen Sprache beeinträchtigt wird. Dieser Ruf ist zu einem guten Teil oberflächlichen Analysen, trügerischen Grammatikmodellen und fälschlichen bis falschen Erklärungen zuzuschreiben. Die Verbreitung eines neuerlichen Falschbildes kann man nicht unwidersprochen hinnehmen.
Die Bemühung um sorgfältige inhaltliche und äußere Gestaltung des Buches ist spürbar und anzuerkennen, insgesamt dominiert jedoch der Eindruck der Nichtausgereiftheit in Konzeption wie Ausführung.

Literatur

Drach, Erich: *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Frankfurt: Diesterweg, 1937.

Görling, Reinhold:
Heterotopia. Lektüren einer interkulturellen Literaturwissenschaft. München: Fink, 1997. – ISBN 3-7705-3177-9. 264 Seiten, DM 68,–

(Karl Esselborn, München)

Die vorliegende Habilitationsschrift aus dem Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hannover versteht sich als Beitrag zu einer »interkulturellen Literaturwissenschaft« als Teilgebiet einer Kulturwissenschaft, die sich vor allem mit »der ästhetischen und textuellen Bewegung der Herstellung und des Austausches kultureller Güter« (7) befaßt und dabei überkommene räumliche Konzeptionen in Frage stellt. Tatsächlich beschäftigt sie sich im Sinne der Vergleichenden Literaturwissenschaft gleichzeitig mit Texten von Kafka, Kleist, Shakespeare, Joyce, Cortázar, Calvino und vor allem mit aktuellen »mexikanischen Lektüren«, was an die Romanistik der südamerikanischen Länder mit ihrem offeneren Blick für neue Entwicklungen und Perspektiven erinnert. Von den älteren Ansätzen der Allgemeinen Literaturwissenschaft (als Gegenpol zur Nationalphilologie) und der Vergleichenden Literaturwissen-

schaft, die deren universalistische Kriterien übernahm, setzt sie sich allerdings dezidiert ab. Denn diese »verstellen den Blick auf neue Organisationsformen und veränderte Befindlichkeiten des Kulturellen« (8), auf den globalen Prozeß der Homogenisierung in der Produktion und Zirkulation kultureller Güter, wobei der Globalisierung vielfältige dezentrale Erscheinungsformen des Literarischen, neue kulturelle Mischformen durch Migrationsbewegungen gegenüberstehen, die kulturellen Minderheiten neue Artikulationsmöglichkeiten geben. Die nichthierarchischen Begriffe Globalisierung/ Lokalisierung sollen die Dialektik von Besonderem und Allgemeinem in den Konzepten von Nationen, Ländern und Regionen auflösen, die dem hybriden und heterotopen einzigen Raum der neuen Kommunikationstechniken nicht mehr entsprechen. Von den Positionen des 19. Jahrhunderts wären die ethnischen Prinzipien der kosmopolitischen Neugierde für Fremdes, der nationalen Anerkennung des Besonderen und Anderen, der internationalistischen Solidarität zu übernehmen, welche Wahrnehmung des Verschiedenen als Gleichem und ein Wissen um das Fremde in uns voraussetzt. Die Wahrnehmung der Andersheit erfordert ihre Anerkennung und eine Reflexion auch der eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsweisen, von Sprache und Diskurs allgemein.

Dies geschieht hier (auf sehr hohem Niveau) im Sinne poststrukturalistischer, diskursanalytischer und dekonstruktivistischer Theorien, die meist von Benjamin ausgehen und ethnologisch-psychoanalytisch fundiert werden. Konsequent abgelehnt werden dabei alle hermeneutischen Ansätze, die von einer grundsätzlichen Referentialität, von einem Sinnbezug des literarischen Werks ausgehen, zugunsten einer »Lektüre von literarischen Äußerungen […], die sich auf die Zirkulation von Diskursen und die Supplementierung von Schrift konzentriert« (66).

Der vorbereitende 1. Teil »Interkulturalität und der literaturwissenschaftliche Diskurs« interpretiert einleitend Kafkas »Wunsch, Indianer zu werden« als Beispiel der Auflösung der Narration in der Ironie des Verschwindens. Die gegenwärtige kritische Auflösung einer homogenen Zeitvorstellung und Topographie fordert von der Komparatistik eine Korrektur des Konzepts von nationalen homogenen Kulturen und ethnischen Gruppen.

Die kulturelle Heterogenität (aus dem steten Prozeß von Ansammlungen und Vermischungen) verlangt eine Erweiterung des semiotischen Verständnisses von Kultur »durch eine Topographie der Passagen, der Heterotopien (Foucault), der ›regellosen‹ oder ›strukturlosen‹ Räume« (36) mit dem Reichtum des Nicht-Verorteten (etwa in Traum, Literatur, Liebe oder Adoleszenz). Intra- und interkulturelle Prozesse sind nicht zu trennen. Kulturen benötigen Praktiken und Institutionen der Selbstreflexion, die Heterogenitäten binden, gerade auch im Anderen, in einem Ausgestoßenen, Verbotenen, Geopferten. Neben dem auf Homogenität durch Ausgrenzung und Verinnerlichung zielenden Modell steht »das karnevaleske, das sich in Passagenräumen und Heterotopien realisiert« (48). Die Prozesse der Homogenisierung können mit einem Diskurs-Begriff gefaßt werden, der es ermöglicht, »das andere als immanenten Teil des Sprechens zu denken, als etwas, das weder sein Ausgeschlossenes noch sein nur ungenügend zum Ausdruck Gekommenes ist« (51); und der zugleich »einen Raum der Kultur denken läßt, dessen Merkmale weder Ursprünglichkeit und Verwurzelung noch Kontinuität und Geschichte sind,

und der doch als Spiel der Beziehungen sich supplementiert« (51).
Eine dem entsprechende interkulturelle Literaturwissenschaft geht weiter vom literarischen Text aus,

»aber keine der von den wissenschaftlichen Disziplinen kontrollierten Einheiten sollen ihr als sicher gelten: das trifft sowohl die Einheiten, welche die Disziplin von anderen unterscheiden, indem sie etwa als Literaturgeschichte bestimmte Kontinuitäten im Raum propagieren oder als Philologien ihren Gegenstand horizontal gegen andere kulturelle Texte abgrenzen, wie auch jene Einheiten, die wie die Kategorien Autor, Werk, Leser, Sinn, Kontext den ›inneren‹ Raum des kontrollierten Diskurses ordnen. Interkulturalität ist deshalb ein Begriff, der nicht nur nach den Zwischenräumen zwischen den möglichen kulturellen Formationen fragt und diese hinterfragt, sondern auch die innerkulturellen Einheiten als diskursive Ereignisse begreift, also interkulturell auch nach Innen neue Einsichten sucht« (52f.).

Dem werden weder die Hermeneutik des Fremdverstehens der Interkulturellen Germanistik noch eine Komparatistik als vergleichende kulturkritische Metatheorie (Zima) noch andere, ähnliche Ansätze gerecht, die nicht auf einen essentiellen Identitätsbegriff (das Eigene) verzichten wollen, die Reduzierbarkeit von Kontexten in hermeneutischer Lektüre und praktisch eine Monokulturalität von Texten unterstellen (53f.). Eine kulturelle Homogenität ist aber wie eine »nationale Kultur« Teil des raumzeitlichen Mythos »Nation«. Mit dem Verlust der Leitwährung ›europäische Literatur‹ scheint die Komparatistik obsolet zu werden.
Der neue Ansatz, der Literatur als Diskurs versteht, »stellt sie damit auch deshalb quer zu einer Komparatistik der nationalsprachlichen oder kulturregionalen Philologien, weil ihr Sein als Ereignis der Sprache sie wesentlich interkulturell bestimmt« (Selbstreflexivität, Transtextualität der Literatur: Genette) (67).

Eine Lektüre von Kafkas »Jäger Grachus« als Transgression, Verschwinden des Sinns in der Allegorie leitet über zum 2. Teil »Transpositionen«, der das Problem der Übersetzung von Texten in eine andere Sprache behandelt und, ausgehend von Benjamin, eine »Theorie einer Bewegung des Übertragens« in der interdisziplinären Bewegung zwischen Sprachtheorie, Literaturtheorie und Psychoanalyse zu entwerfen versucht. Es geht also nicht um eine

»möglichst genaue Entsprechung im eigenen, möglicherweise veränderten, doch immer noch identitätsstiftenden Horizont«,

sondern

»um eine Bewegung des Unterlaufens oder Überschreitens des Horizontes, eine Entsubstantialisierung oder Entontologisierung der sprachlichen Äußerung oder des Textes. Übersetzung und interkulturelle Lektüre wären im letzteren Falle Nachvollzug und Produktion des als Möglichkeit erfragten Verhältnisses zwischen dem Ich und dem anderen jenseits des je eigenen Horizonts, jenseits des differentiellen Gefüges der Sprachen und kulturellen Einheiten« (91).

Bei der Suche nach einer Sprache, die der Logik von Repräsentation und Identität nicht unterworfen ist (94) wie bei der Sinnsetzung der Hermeneutik, werden in die hier nicht zu rekonstruierenden komplexen Überlegungen auch die Konzepte von »Spuren«, différance (Derrida), Wünschen, Lieben, von Metapher, Übertragung und Intertextualität (statt Dialog: Bachtin, Kristeva) einbezogen.
Im abschließenden 4. Teil werden drei europäische Texte (Shakespeares *Othello,* Kleists *Penthesilea,* Calvinos Erzählung *Soto il sole giaguaro)* untersucht, die das Scheitern und mögliche Gelingen einer Grenzüberschreitung zum anderen hin in ihren sprachlichen Dimensionen thematisieren.
Görlings Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturwissenschaft haben

viel Überzeugendes, ganz zu schweigen von seinen Ausführungen zur Sprache oder zum kolonialen Diskurs usw. Der Versuch, sein Konzept auf den realen Umgang mit dem anderen und mit der Literatur des anderen zu beziehen, stößt aber schnell auf unübersehbare Schwierigkeiten. Wird wie hier die Dialektik des Fremden auf eine abstrakte poststrukturalistisch-psychoanalytische Ebene (mit den sehr einfachen individualpsychologischen Modellen Freuds) verschoben und das Interkulturelle zum selbstverständlichen Bestandteil des »Eigenen« (›das Fremde in uns‹: Kristeva) erklärt, so kommt es als konkretes Anderes, als fremdkulturelle Literatur kaum mehr in den Blick. Fremdverstehen und Übersetzen verlieren ihre Bedeutung, wenn der unvermeidliche Prozeß sprachlicher Annäherung und Vermittlung (der alle Erkenntnis wie Kommunikation bestimmt) aus Furcht vor jeder sprachlichen Setzung und Differenzierung, die am essentialistischen Ideal messianischer Sprache gemessen wird, zugunsten vorsprachlicher, »mimetischer« Passagen und Transgressionen abgelehnt wird. Im unterschiedslosen Nebeneinanderstellen der Lektüren literarischer Texte aus den verschiedensten Literaturen als Ausgangspunkte für eine theoretische Argumentation zur Interkulturalität von Literatur schlägt auch hier wieder die universalistische – eurozentrische – Perspektive der Vergleichenden Literaturwissenschaft durch.

Diese interkulturelle Literaturwissenschaft führt nicht zur Literatur der anderen, der periferen und benachteiligten Länder, sondern nach Heterotopia. Und so lassen sich die sehr anspruchsvollen und dichten und für den interessierten Leser spannend zu lesenden Überlegungen, trotz aller Denkanstöße und wichtigen Einsichten, letztlich kaum für die Fragestellungen und Aufgaben einer angewandten fremdkulturellen Literaturwissenschaft wie Deutsch als Fremdsprache/Interkulturelle Germanistik nutzbringend anwenden.

Graefen, Gabriele:
Der Wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Arbeiten zur Sprachanalyse 27). – ISBN 3-631-31113-3. 355 Seiten, DM 89,–

(Christina Janik, Perm/Russische Föderation)

Die Spezifika deutschsprachigen wissenschaftlichen Schreibens sind im Verlauf der letzten zwanzig Jahre von Fachsprachenforschung, Fachtextlinguistik sowie im Rahmen kulturkontrastiver Untersuchungen und DaF zunehmend in den Blick genommen worden. Folgt man Ehlich (1995: 325), so werden Fragen der Wissenschaftssprache gerade auch »in den nächsten zwei bis drei Jahrzehnten von herausragender Bedeutung sein«, wobei er den Bogen schlägt von unterrichtspraktischen Fragen an der Universität über »die weiten Bereiche der Lehre der Wissenschaftssprache im Zusammenhang mit der Wissensvermittlung allgemein bis hin zu wissenssoziologischen und wissenspolitischen Fragen« (ebd.).

Mit Graefens Buch zum »Wissenschaftlichen Artikel« liegt nun eine klar umgrenzte und zugleich umfassende Untersuchung einer wissenschaftlichen Textart vor, die vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere linguistische Forschung wie für den praktischen universitären Deutschunterricht bietet.

Wesentlich für diese Untersuchung ist, daß die Auswahl der Formen der *Textorganisation*, die an einem Korpus von 20 wissenschaftlichen Artikeln unterschied-

licher Fachrichtungen empirisch untersucht werden, im Zuge der ausführlichen Diskussion zur Bestimmung der *Textart* getroffen wird.
Graefen orientiert sich weitgehend an der Theorie der Formalen Pragmatik (15) und stellt bei der Bestimmung der Textart den Handlungscharakter von Texten in den Vordergrund:

»Texte sind Resultat sprachlichen Handelns und Mittel der Verständigung zwischen räumlich/zeitlich getrennten Aktanten. Durch ihre Herauslösung aus der Sprechsituation erscheinen sie als selbständige, beliebig verfügbare und (drucktechnisch) reproduzierbare Einheiten. Um Texte zu erklären, ist es aber unabdingbar, diejenigen Tätigkeiten des Sprechers wie auch des Hörers zu rekonstruieren, mit denen die Verständigung zustande kommt (oder auch nicht). Die lineare Anordnung von sprachlichen Elementen dient der Überlieferung – im weiteren Sinne – eines komplexen Gefüges von Wissen« (29).

Damit grenzt sie sich u. a. von der Fachsprachenforschung ab, in der bei dem Versuch, (fach)sprachliche (Teil-)Systeme zu konstruieren, eine Abtrennung vom sprachlichen Handeln stattfinde (35). Während hier üblicherweise von der Untersuchung sprachlicher Elemente und Strukturen ausgegangen werde, geht es Graefen umgekehrt darum, vor der Analyse einzelner sprachlicher Mittel zunächst den Handlungsraum für wissenschaftliche Autoren zu spezifizieren (74).
In einem historischen Überblick über die Entstehung der Textart zeigt Graefen, wie sich diese als Resultat von problemlösendem Handeln innerhalb einer sich formenden wissenschaftlichen Öffentlichkeit entwickelt hat (55): Mit Entstehen eines gesamtgesellschaftlichen Bedarfs an Wissen und ständiger Wissenserweiterung wird der wissenschaftliche Artikel »eine *gesellschaftlich notwendige Form* der schnellen Verständigung und Mitteilung« (56, kursiv i. O.). Daraus leitet sich der gesellschaftlich bedingte Zweck ab, der für diese Textart konstitutiv ist:

»der gesellschaftlich notwendige Ausgleich von durch Forschung entstandenen Differenzen im individuellen Wissen des Autors zu dem von Personen, die aktuell oder potentiell selbst Forschungsaufgaben wahrnehmen« (57).

Bei seiner persönlichen sprachlichen Umsetzung dieses Zwecks steht der Autor vor der Aufgabe, einen Durchschnittsleser zu »modellieren«, also Entscheidungen darüber zu treffen, von welchem Wissensstand beim Leser ausgegangen und wie dann das neue Wissen vermittelt werden soll (115ff.). Das Bemühen, dieser Aufgabe gerecht zu werden, geht in die Textorganisation mit ein.
Anders als man bei dem Begriff »Textorganisation« vielleicht erwartet, untersucht Graefen dazu nicht Strategien der (makrostrukturellen) Textgliederung, wie z. B. den Gebrauch von »advance organizers«, expliziten Vorankündigungen des Autors für den Leser (Clyne 1987), sondern die (v. a. mikrostrukturellen) Funktionen deiktischer und phorischer Ausdrücke. Durch diese wird einerseits auf in der Sprechsituation Gegebenes verwiesen oder ein Objekt aus dem Textraum neu fokussiert (Deixis), bzw. andererseits ein Fokus auf einem bereits verbalisierten Bezugselement beibehalten (Phorik) (316f.). So kann der Autor durch deiktische und phorische Elemente die Aufmerksamkeit des Lesers und folglich dessen Verstehensprozeß beeinflussen. In diesen Ausdrücken manifestieren sich im Text »Prozeduren sprachlichen Handelns«, die deiktische und die phorische, die neben anderen Prozeduren zu den elementaren Strukturen gehören, in denen sich die an einem bestimmten Leserbild ausgerichtete Planung des Autors im Text niederschlägt (119f.).
Gerade durch die ausführliche theoretische Diskussion zur Deixis und deren

Abgrenzung zur Phorik ist das Buch für an diesem Themenbereich Interessierte besonders empfehlenswert, was jedoch aus dem Titel nicht hervorgeht.
Als interessantes Ergebnis der Korpusanalyse ist herauszuheben, daß deiktische Ausdrücke trotz der zeitlichen und räumlichen Getrenntheit der Interaktanten (Autor und Leser) unerwartet häufig gebraucht werden, sowohl zum Verweis auf diese (zerdehnte) Sprechsituation als auch auf den Textraum (324). Graefen regt u. a. an, anhand weiterer Texte zu überprüfen, »ob die Deixis in Texten im Vergleich mit Diskursen nicht sogar eine größere Häufigkeit und vor allem eine größere Vielfalt aufweist« (ebd.). Weitere mögliche Untersuchungsbereiche ergeben sich daraus, daß Graefen nicht alle von ihr als phorisch oder partiell phorisch bestimmten Elemente (in der Textlinguistik meist als »Pro-Formen« und »Pronomina« bezeichnet, 145) in die Analyse einbezogen hat (142).
Neben »psychologischen Untersuchungen über die Fähigkeit von Lesern zur Verarbeitung deiktischer Einheiten« (271) ließen sich sinnvollerweise auch kontrastive Untersuchungen anschließen, die weitere Erkenntnisse über sprachspezifische Schwierigkeiten bei Produktion und Rezeption wissenschaftlicher Texte liefern könnten.
Aufschlußreich für die Schreibpraxis ist Graefens Fazit aus den Daten zur Sprecherdeixis. Sie betont, daß es, entgegen häufig anderslautenden Empfehlungen, gerade in wissenschaftlichen Artikeln sinnvoll und manchmal notwendig ist, daß der Autor bei Erklärungen zu seinem Text auf sich in der ersten Person referiert (277).
Auch wenn andere Ergebnisse nicht unmittelbar im universitären Unterricht von Deutsch als fremder (oder eigener) Wissenschaftssprache umsetzbar sind, so ist doch als gelungen hervorzuheben, was Graefen einleitend als Ziel ihrer Untersuchung beschreibt. Es gehe dabei nicht um die Entwicklung von »Normen«, deren Berücksichtigung dem Verfasser wissenschaftlicher Artikel Erfolg verspräche.

»Aber die Bestimmung der Formen der Textorganisation kann durchaus einem wissenschaftlichen Autor seine eigene Schreib-Praxis erhellen. Sie kann ebenfalls dazu dienen, Inhalte einer auf wissenschaftliches Schreiben bezogenen Ausbildung festzulegen.« (ebd.)

Literatur

Clyne, Michael: »Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. English and German«, *Journal of Pragmatics* 11 (1987), 211–247.
Ehlich, Konrad: »Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate.« In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 1995, 325–352.

Griem, Julika (Hrsg.):
Bildschirmfiktionen. Interferenzen zwischen Literatur und neuen Medien. Tübingen: Narr, 1998 (ScriptOralia 106). – ISBN 3-8233-5416-7. 321 Seiten, DM 136,–

(Thomas Bleicher, Mainz)

Jedes Medium benutzt seine medieninterne ›Sprache‹, um seine medien-externe ›Aussage‹ zu vermitteln. Die prinzipiell supramediale (im möglichen Einzelfall aber auch medienorientierte, also selbstreferenzielle) Aussage läßt sich an einem bestimmten Punkt auf der Skala zwischen Realität und vorhandenen bzw. denkbaren Realitätsentwürfen fixieren. Die medienspezifische Sprache funktioniert dagegen erst dann als Kommunikationsmittel, wenn beide Seiten – der Sender ebenso wie der Empfänger – diese

Sprache nicht nur verstehen, sondern auch mitgestalten können; dies setzt die (mehr oder minder völlige) Beherrschung der jeweiligen Mediensprache voraus. Vorab gesagt: diese Grundvoraussetzung erfüllen grosso modo alle Autoren dieses Bandes, der die Tagungsbeiträge des Freiburger Sonderforschungsbereichs »Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit« vom Oktober 1996 vorstellt.

Wenn man nun eine Transformation von dem einen Medium in ein anderes oder gar Interferenzen zwischen zwei (oder mehreren) verschiedenen Medien produzieren und/oder analysieren will, erfordert dieser Versuch die Beherrschung zweier oder mehrerer Mediensprachen. Daß dabei eher der »muttersprachliche« Medienspezialist mit guten »fremdsprachlichen« Medienkenntnissen anzutreffen ist als der »zwei- oder mehrsprachige« Medien-»Springer«, ist sicherlich kein Nachteil, zumal jedes Medium zuerst seine eigene mediale Betrachtungsweise erfordert. Von der Existenz einer einheitlichen Medienwissenschaft, die man sich als eine Art Medien-Komparatistik vorstellen könnte, sind wir zwar noch weit entfernt, aber die Autoren beweisen meist eine beachtliche Doppel-Kompetenz und zeigen somit schon die möglichen Konturen einer solchen umfassenden Medienwissenschaft auf.

Gemeinsames Ziel ist es, jenseits von literarischer Apokalypse und medialer Euphorie »Standorte, Funktionsweisen und Wertmaßstäbe von Literatur in gegenwärtigen Medienszenarien differenzierter zu beschreiben« (7). Dazu eignet sich, wie zu Recht betont wird, die (ursprünglich physikalische) Metapher der »Interferenzen«, weil sie »Prozesse zu erklären hilft, die gerade nicht immer linear und zielgerichtet verlaufen« (8). Diese Interferenzen werden auch verstanden als Variationen von Intermedialität und Remediatisierung:

> »Mit dem Stichwort Intermedialität verbindet sich das zunächst stärker synchron akzentuierte Anliegen, das Zusammen- und Widerspiel verschiedener Medien innerhalb einzelner Texte oder benachbarter Kontexte zu beschreiben. Mit dem Begriff der Remediatisierung lassen sich intermediale Projekte zu einem historischen Programm erweitern.« (8)

Die Vielfalt der Bezüge zwischen der Literatur und den Medien kann selbstverständlich nur selektiv beschrieben werden; während die eine Bezugsseite, die Literatur, mit ihren drei literarischen Gattungen noch ziemlich umfassend repräsentiert wird, reduziert sich die Betrachtung der anderen Bezugsseite auf die »Kontaktmedien« Fernsehen und Computer. Für den DaF-Interessierten, der nicht in erster Linie englische und amerikanische Beispiele suchen dürfte, scheinen mir besonders wichtig die Beiträge von Angela Keppler, Götz Grossklaus und Klaus Schenk zur Literatur »im Spiegel des Fernsehens« sowie die Beiträge von Ruth Nestvold, Irmela Schneider und Karin Wenz zur Literatur »im Netz des Computers«.

Im Einzelnen untersucht Keppler »Unterhaltungen über Literatur im Alltag und im Fernsehen« und kommt dabei zu dem Ergebnis, daß trotz der unterschiedlichen Gesprächssituationen die Art der kommunikativen Verarbeitung ästhetischer Objekte in beiden Fällen gleich ist (203); Grossklaus entdeckt die strukturelle »Nähe unserer Nachrichten-Bild-Texte zu den weit verbreiteten Emblembüchern des 16. Jahrhunderts« (180), und Schenk zeigt, »wie die intermediale Schreibweise deutschsprachiger Lyrik der sechziger und siebziger Jahre gattungskonstitutive Parameter auf die simulatorische Wirkungsweise des Mediums Fernsehen projiziert« (115; bedauerlicherweise feh-

len Beiträge zu Bezügen zwischen deutschsprachiger Epik und Dramatik und dem Fernsehen). Im Gegensatz zu diesen eher »evolutionären« literarischen Veränderungen durch das Fernsehen bewirkt der Computer eine »Revolution« der Literatur. So ist es für Nestvold eine »Tatsache«, »daß das Medium der elektronischen Netze im Wesen kollaborativ angelegt ist und daß zunehmende Netzbeteiligung« auch »eine Zunahme an kooperativen und gemeinschaftlichen Ausdrucksweisen (von Autor und Leser) mit sich bringen wird« (221). Für Schneider haben die »Prozesse der Medialisierung« schon längst unsere tradierten Wahrnehmungen von Schrift und Bild »revisionsbedürftig« werden lassen, so daß auch unsere überholten Erfahrungen von Wirklichkeit und Nicht-Wirklichkeit etc. »modalisiert« werden müßten (242f.). Und im Gegensatz zur »Einmaligkeit und Dauer« des traditionellen Textes arbeitet Wenz die »Flüchtigkeit und Wiederholbarkeit« als Kriterien für die »unerträgliche Leichtigkeit des elektronischen Textes« heraus, der »immer nur ein virtueller Text« ist und sich »strukturell der analogen Medienrealität« annähert, »indem er diese mimetisch verdoppelt« (253).

Die generelle Unterschiedlichkeit der literarischen Bezüge zum Fernsehen und zum Computer skizziert Julika Griem wie folgt:

> »Während die Beiträge zu Interferenzen zwischen Literatur und Fernsehen vorführen, daß dieses Einzelmedium noch eine gezieltere literarische Thematisierung erlaubt, ergibt sich durch literarische Bewertungen und Anwendungen des Computers eine verstärkte Auflösung traditioneller Gattungsgrenzen und Zuständigkeitsbereiche« (10).

Als gemeinsame »zentrale Themen dieses Sammelbandes« sieht Julika Griem dagegen zuerst die Veränderung des Bild-Text-Komplexes, sodann die Aufhebung der traditionellen Trennung von trivialer und *hoher* Kultur und schließlich das »Problem von Geschichte, Geschichtlichkeit und Historisierungsmöglichkeiten« (10).

In der Gewißheit, daß die Sprache eines der stärksten, vermutlich das stärkste Medium bleibt, kann und muß die Literatur ihre Gegenwartserfahrung *mit* den Medien und nicht *gegen* sie umsetzen, zumal durch die Medien die Wahrnehmungsmuster entscheidend verändert werden (und mit ihnen Lebensstrukturen wie die Raum- und Zeit-Empfindungen). Gerade die Fülle der medialen Programme und ihrer unterschiedlichen, mitunter auch widersprüchlichen »Geschichten« verlangt heute mehr als je zuvor »literarische« Kompetenz, d. h. das Sammeln von Lese-Erfahrungen und das Einüben von kreativen Schreib-Fähigkeiten, um der Faszination der Medien durch eine kritischere und distanziertere Haltung begegnen zu können.

Dies könnte die Lehre sein, die man aus der Fülle von Informationen über mediale Interferenzen zieht. Allerdings behindern der fachwissenschaftliche Jargon, der wohl der Komplexität der Sachverhalte entsprechen mag, und das Fehlen eines verallgemeinernd-systematisierenden Nachwortes (ebenso wie der indiskutable Preis) weitgehend eine interdisziplinäre Auseinandersetzung und damit letztlich auch eine Umsetzung dieser medienwissenschaftlichen Erkenntnisse in die so dringend benötigten didaktisch-pädagogischen Konzepte für ein bewußte(re)s Wahrnehmen sowie für ein eigenverantwortliches Auswählen und aktive(re)s Einsetzen der immer weiter anwachsenden medialen Angebote in unserer Medien-Gesellschaft. Daß diese Mediengesellschaft interkulturell ist und somit auch nur interkulturell gedeutet werden kann, ist schließlich ein Aspekt, der in

den meisten Beiträgen zu gering beachtet wird; für die DaF-Theorie und -Praxis müßte ergänzend herausgearbeitet werden, ob und inwieweit kulturelle Differenzen und mediale Interferenzen sich gegenseitig beeinflussen (können).

Hammerschmidt, Anette C.:
Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-077-2. 267 Seiten, DM 68,–

(Sylvia Bräsel, Sofia/Bulgarien)

Die nunmehr bei iudicium verlegte Arbeit von Anette C. Hammerschmidt beruht auf der 1994 an der Universität Hamburg verteidigten Dissertation der Verfasserin.
Hervorzuheben ist das vielschichtige Herangehen und die Einbindung zahlreicher Bezugsdisziplinen zur Auslotung des vieldiskutierten Gegenstandes der Studie.
Hammerschmidt wendet sich bereits in der Einleitung gegen eine schematische Handhabung der Problematik, indem sie Verstehen als kreativen und im existentialen Sinn selbstverantwortlichen Akt ausweist, der stets auf Weiterverstehen angewiesen bleibt. Das nie eindeutige Zwischen ist sein Ort und das Personenverstehen sein Grund. Ausgehend von diesen Basisüberlegungen, die wiederum aus den Anforderungen an eine moderne Fremdsprachenvermittlung erwachsen, setzt sich die Verfasserin in ihrer theoretischen Untersuchung komplex mit dem Verstehensbegriff bzw. dem Fremdverstehen auseinander. So beschäftigt sich der erste Teil der Arbeit mit den Phänomenen der Fremderfahrung, innerhalb derer Fremdes und Eigenes ihre Orte beziehen. Dabei begegnet dem Leser das Fremde im historisch angelegten Eingangskapitel »Interkulturelle Fremderfahrung« zumeist in

»Gestalt des kulturell Fremdesten distanter, exotischer Welten, deren Lebensweise so fremdartig ist und deren Überzeugungen so fern liegen, daß angesichts solcher Differenz selbst die kulturellen Verschiedenheiten innerhalb des ›abendländischen‹ Traditionszusammenhangs zu *einem* Bedeutungszusammenhang zusammenschmelzen« (14).

Am Beispiel der Entdeckungs- und Eroberungsreisen und den darauf basierenden historischen Schriften und literarischen Zeugnissen von Diderot bis Swift wird den Formen der Kulturbegegnung in Anlehnung an Bitterli nachgegangen. In einschlägigen Fachpublikationen oft diskutierte Zusammenhänge wie »Ästhetik und Rasse« oder »Exotik und Erotik« werden unter dem Blickwinkel der Ausgangsthese der Arbeit ausgelotet.
Im folgenden 2. Kapitel »Innerkulturelle Fremderfahrung« sollen kulturimmanente Fremdheiten aufgezeigt werden. »Die Fremdheit gilt als Phänomen des ›Außen‹« (55), stellt Hammerschmidt fest, um dann darauf zu verweisen, daß nicht jeder, der fremd ist, als Fremder wahrgenommen wird. Vielmehr bemesse sich

»kulturelle Distanz nach der subjektiven Wahrnehmung von Unterschieden, in der sichtbare Merkmale, kollektive Fremdheitsvorstellungen und gesellschaftlich institutionalisierte Vorurteile oft eine so große Rolle spielen, daß sie selbst auffälligste Gemeinsamkeiten überwiegen« (67).

In dem Sinne versucht die Verfasserin den eingangs problematisierten Mythos der vermeintlichen Homogenität einer kulturellen Gemeinschaft mit insbesondere soziologischen Argumenten zu erschüttern. Soziale Fremdheit tritt neben die kulturelle Fremde. Dabei konzentriert sie sich insbesondere auf die feministische Kritik, der nach Hammerschmidt das Verdienst zukommt,

»in der Voreingenommenheit des androzentrischen Denkens, in den Wissensbeständen also, Ursachen für die soziale Ungleichheit der Frau als das Andere des männlichen Eigenen aufgedeckt zu haben« (56).

Der 3. Abschnitt »Innersubjektive Fremderfahrung« setzt sich im gesellschaftlichen Spannungsfeld mit praktizierten Machtmechanismen (u. a. Rassismus, verinnerlichte Unterdrückung) tiefenpsychologisch auseinander.
Im zweiten Teil der Arbeit wendet sich die Autorin den Bedingungen und Möglichkeiten des Fremdverstehens zu. Basierend auf einer komplexen Auseinandersetzung im 4. und 5. Kapitel werden schließlich im Abschlußkapitel im Anschluß an D. Davidson und Heidegger die Bedingungen der Möglichkeit einer synchron interkulturellen Hermeneutik skizziert, die den Differenzen und der mannigfaltigen Andersheit auf der Ebene der begegnenden Phänomene Raum läßt.
Hammerschmidt möchte mit ihrem Diskurs aufzeigen, daß Verstehen weder auf Aneignung noch auf einer Übereinstimmung zwischen Gemeintem und Gesagtem, zwischen sprachlichem Zeichen und intentionalen Zuständen beruht.
Nach Meinung der Verfasserin verläuft die Trennung zwischen Eigenem und Fremden durch das als Intersubjekt verstandene Subjekt selbst. Sich auf Schleiermacher berufend schlußfolgert sie, daß Mißverstehen früher stattfindet als Verstehen und damit innerkulturell wie interkulturell jede Verstehensleistung in der Schwebe hält.
Abgeschlossen wird die Studie mit Thesen zu einer interkulturellen Hermeneutik, die etwas weniger philosophisch abstrakt der Hoffnung Ausdruck geben, »daß uns das *Verstehen des Verstehens* zwischen Eigenem und Fremdem der erwünschten Verständigung schließlich näher bringt« (242).

Harms, Wolfgang; Jaeger, C. Stephen (Hrsg.):
Fremdes wahrnehmen – fremdes Wahrnehmen. Studien zur Geschichte der Wahrnehmung und zur Begegnung von Kulturen in Mittelalter und früher Neuzeit. Stuttgart: Hirzel, 1997. – ISBN 3-7776-0753-3. 280 Seiten, DM 84,–

(Ute Martha Nasarek, Freiburg)

Seit den 70er Jahren hält die Hochkonjunktur der Beschäftigung mit Fremden, der Fremde und Fremdheit in den Kulturwissenschaften an. In bezug auf diese Inflation von xenologisch ausgerichteten Publikationen spricht Alois Wierlacher in Anlehnung an die Theorien von Niklas Luhmann und Morris Edward Oppler von einem »Kulturthema«, d. h. einem Thema, das im öffentlichen Selbst- und Weltverständnis einer oder mehrerer Kulturen besondere Bedeutung gewinnt (Wierlacher 1993: 33).
In diesen xenologischen Kontext ist auch der von Wolfgang Harms und C. Stephen Jaeger herausgegebene Sammelband *Fremdes wahrnehmen – fremdes Wahrnehmen* einzuordnen. In ihrem Vorwort deuten die beiden Herausgeber an, wie breit der hermeneutische Radius in den verschiedenen Beiträgen gezogen wird:

»[…] mit der Wahrnehmung des Fremden als Außereuropäischem und Nichtchristlichem [kann] auch eine Aufdeckung des Eigenen kontrastierend einhergehen. Es kann auch die nichtübliche Perspektivierung des Vertrauten thematisiert werden. Es können aber auch einzelne Akte des gelingenden Erkennens und des scheiternden Erkennens innerhalb der eigenen Kultur oder beim Begegnen zweier verschiedener Kulturen […] in den Blick geraten« (7).

Offensichtlich soll diese relativ offene, die thematische Orientierung bewußt relativierende Zielsetzung das ganze Möglichkeitsspektrum der Fremdheits-, Alteritäts- und Differenzforschung abdecken, was ein voreingenommener Betrachter

allerdings als Beliebigkeit interpretieren könnte.
Bei den 15 Aufsätzen in diesem Sammelband handelt es sich um eine Auswahl von Beiträgen, die auf mehreren mediävistischen Tagungen vorgestellt wurden. Ein Hauptziel dieser Begegnungen war, daß nordamerikanische und Münchner (sic!) Nachwuchswissenschaftler die Verschiedenartigkeit ihrer Erfahrung in Forschung und Lehre, Theorie und Methode einander zeigen und bewußtmachen.
Bedauerlicherweise halten es die Herausgeber nicht für erforderlich, die vermutlich nicht allen Lesern bekannten Verfasser und Verfasserinnen der einzelnen Beiträge im Vorwort kurz vorzustellen. Besonders der explizite Hinweis auf die Verschiedenheit der amerikanischen und deutschen Forschung und auch auf die andere »Mentalität« dürfte die Neugierde eines jeden an interkulturellen Verstehensprozessen Interessierten wecken. Die Leser bleiben somit allein auf die aufmerksame Analyse der einzelnen Beiträge verwiesen, von denen ich einige im folgenden in teils inhaltlicher und teils methodischer Hinsicht skizziere.
Dem rezeptionsästhetischen Schicksal von Avianus' lateinischer Fabelsammlung aus dem 4. Jahrhundert nach Christus widmet sich Aaron Tietjen Wright in seinem Beitrag »Iste autctor ab aliis differt. Avianus and his Medieval Readers«. Nach Wright ist es ein Paradox, daß dieser aus dem Griechischen übersetzte lateinische Text, der von vielen mittelalterlichen Autoren wegen seiner stilistischen und literarischen Unzulänglichkeiten und seiner fehlenden christlichen Moral kritisiert wurde, mehr als tausend Jahre einer der meistgelesenen der westlichen Christenheit war. Erklären läßt sich dies durch die reiche Tradition der grammatischen und rhetorischen Anmerkungen in Interlinear- und Marginalglossen und die unzähligen Prosa-Mutationen und Permutationen, in denen die Fabeln an ein christliches Moralsystem angegliedert wurden.
Ausgehend von dem aus dem Jahre 1441 überlieferten Prologbeginn des *Herzog Ernst* (B) versucht Alexandra Stein zu zeigen, daß

> »eine an die Präsenz des Körpers gebundene Authentizität kommunikativer Interaktion vom Text nicht nur im Hinblick auf seine eigene mediale Vermittlung reflektiert, sondern auch innerhalb der Narratio auf verschiedenen Ebenen diskutiert und problematisiert wird« (22).

Der Titel ihres Beitrags lautet: »Die Wundervölker des *Herzog Ernst* (B). Zum Problem körpergebundener Authentizität im Medium der Schrift«. Akribisch und detailliert zeichnet Alexandra Stein die Orientreise von Herzog Ernst nach, auf der er verschiedenen Wundervölkern, unter anderem den höfischen Kranichschnäblern, begegnet, deren körperliches Handicap – strukturell gesehen – auf die fehlenden Kommunikationsmöglichkeiten und deren Folgen verweist, die dazu beigetragen haben, daß es zu einem Konflikt zwischen Kaiser Otto und Herzog Ernst kommen konnte (35).
Simon Demmelhuber befaßt sich in häufig ironischer und polemischer Diktion mit Problemen der Authentizität und Fiktionalität in seinem Aufsatz »Vom Phantom der Empirie und empirischen Phantomen: Überlegungen zur mittelhochdeutschen Legende von Sankt Brandan«. Demmelhuber übt vor allem Kritik an einem empirischen Wissenschaftsmodell, das tradierte Texte wie die *Navigatio Sancti Brendani Abbatis*, die Legende von der Sühnefahrt des Abtes Brandan und seiner Suche nach verborgenen Schöpfungswundern, ihrer allegorischen Dimension beraubt und Brandans Traditionshorizont »im neuzeitlichen Kolonisierungshorizont der Eroberer« (70) untergehen läßt. Ein unterhaltsamer Bei-

trag, der versucht, ausgehend von der empirischen Gegenwartskultur, die dynamischen geistesgeschichtlichen Bewegungen im Mittelalter zu erfassen.
Dem Bereich der *gender*-Forschung lassen sich die Arbeiten von Mark Pearson und Ann Marie Rasmussen zuordnen. Pearsons Titel »Fremdes Heldentum: Der Fall Kudrun« soll auf die zwischen männlichen und weiblichen Attributen oszillierenden Gestalten im Kudrun-Epos verweisen. Ob die »Geschlechterverwirrung« wirklich zu einer »Gattungsverwirrung« und am Ende zu einer »Rezipientenverwirrung« (164) führte, läßt sich angesichts der unzureichenden Überlieferung wohl kaum beweisen.
Ann Marie Rasmussens Aufsatz »*Ich trug auch ledig siben Chind*: Zur sozialen Konstitution von Weiblichkeit in der Minnerede *Stiefmutter und Tochter*« ist ein gutes Beispiel dafür, welche Geltungsansprüche ein sozialwissenschaftlicher Kategorientransfer implizieren kann. Für Rasmussen enthält die Erzählung *Stiefmutter und Tochter* von 1470/71, in der die Mutter der Tochter berichtet, wie sie Männer verführt, ausgenutzt und betrogen hat, Aspekte der weiblichen Subversivität, auch wenn der Erzähler vielleicht nur ein abschreckendes Beispiel sexueller Unordnung geben wollte. Rasmussen hofft, angedeutet zu haben, daß frauenfeindliche Diskurse die Bedingungen für ihre Unterminierung mitliefern (203).
Der Wahrnehmung als Organisationsprinzip widmet sich Ludger Lieb in seinen »Überlegungen zur Funktion der Fabel in Sebastian Brants ›Esopus-additiones‹ von 1501«. Lieb zeigt, daß es Brant nicht auf eine moralische Didaxe ankam, wie es ein neuzeitlicher Fabel-Rezipient wohl erwarten würde, sondern auf eine Unterweisung in der richtigen Wahrnehmung, auf »die Einübung in eine gelehrte und souveräne Reaktion auf das, was einem die Welt täglich zumutet« (253).
Auf eine Didaxe kommt es selbstverständlich auch mir nicht an. Eine Empfehlung kann ich aber aus meiner Lektüre des Sammelbandes ableiten: Allen, die sich über neuere methodische und inhaltliche Entwicklungen der mediävistischen Fremdheitsforschung, die hier in konzentrierter Form und großer Vielfalt vorgestellt wird, informieren möchten, ist die Lektüre dieses Sammelbandes unbedingt anzuraten. Hinter diesem Ratschlag verbirgt sich natürlich die Prämisse, daß die Auseinandersetzung mit mittelhochdeutscher und frühneuhochdeutscher Literatur auch für DaF-Lehrende bzw. in interkulturellen Bereichen Agierende lohnenswert ist.
Eine größere Marktorientierung könnte der renommierte Hirzel Verlag durch einen etwas moderateren Preis unterstreichen.

Literatur

Wierlacher, Alois: »Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder«. In: ders. (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit.* München: iudicium, 1993, 19–112.

Hartog, Jennifer:
Das genetische Beratungsgespräch. Institutionalisierte Kommunikation zwischen Experten und Nicht-Experten. Tübingen: Narr, 1996. – ISBN 3-8233-4424-2. 396 Seiten, DM 84,–

(Brigitte Teuchert, Rottenburg)

Was tun, wenn man schwanger ist und aus unterschiedlichen Gründen einen genetischen Test während der Schwangerschaft machen lassen möchte? Wissen die Klientinnen immer ganz genau, was auf sie zukommt bzw. welche Risiken mit vorgeburtlichen Untersuchun-

gen verbunden sind? Wie beraten Ärzte, die diese Spezialdiagnostik durchführen?
Dies sind die wichtigsten Fragen, denen die Autorin mit einer diskursanalytischen Untersuchung – als Dissertation 1995 veröffentlicht – auf die Spur zu kommen versucht.
Ihr Corpus besteht aus 33 Beratungsgesprächen zwischen Ärzten auf der einen Seite und Patientinnen bzw. deren Partnern auf der anderen Seite. Leider sind die analysierten Gespräche bereits aus den 80er Jahren: Diese Tatsache ergibt zwei Problemfelder. Zum einen konnten damals die Mediziner viele heute gebräuchliche Weiterentwicklungen genetischer Untersuchungen noch nicht anbieten, zum anderen ist trotz einer von Hartog zitierten Studie von 1994 doch sehr zu bezweifeln, ob die Beratungspraxis bei sprunghaft sich entwickelndem medizinischem Fortschritt über zehn Jahre identisch geblieben sein soll. Insofern ist es sicherlich sehr problematisch, gerade in einer solchen Materie auf veraltetes Gesprächsmaterial der genetischen Beratungsstelle der Universität Ulm zurückzugreifen.
Hartog formuliert folgendes Ziel der Arbeit:

»Denn die Beratung findet im Medium der Sprache statt. Es ist daher das Ziel der vorliegenden Arbeit, zu zeigen, daß nur eine Diskursanalyse transkribierter Beratungsgespräche Aussagen über die sprachliche Wirklichkeit der genetischen Beratung machen kann. Solche Analysen können dann eine sinnvolle Basis für die Ausbildung von Beratern bilden«. (14)

Die Autorin beschreibt im folgenden eingehend Literatur, die sich mit der Thematik befaßt, sowie ihre methodischen Ansätze. Sie möchte aus den 33 Gesprächen Grundsätze für die Realisierung oben genannter Ziele gewinnen.

Dazu geht die Autorin einzelne Gesprächsphasen durch: »Einstieg in das Beratungsgespräch«, »der Problemvortrag«, »Laienvorstellungen über Krankheitsätiologien«, »die Familienanamnese«, »die Vermittlung des spezifischen Risikos« bis hin zum »Rat«.
Es gelingt ihr jedoch in keiner Phase, über die Paraphrasierung der Einzeläußerungen hinaus, Grundsätzliches und auf andere Gespräche Übertragbares herauszufiltern. Ein Beispiel:

»Innerhalb der Musterposition ›Wissensvermittlung‹ werden Fachwörter besonders am Anfang der Musterposition punktuell erläutert, denn es geht den Beratern darum, den Wissensstand der Klient(inn)en präziser noch als beim Problemvortrag zu sondieren.« (245)

Diese rein konstatierende und paraphrasierende Vorgehensweise erfüllt zu keinem Zeitpunkt den Anspruch, modellhaft für ähnlich gelagerte Gespräche zu sein; die Autorin enthält sich jeder Bewertung, ob die Berater(innen) bestimmte verbale Interventionen zum Vorteil des Gespräches einsetzen, welche Gesprächsziele des Klienten/der Klientin bzw. des Beraters/der Beraterin damit erreichbar sind oder nicht. Wenn sie in Richtung Bewertung etwas aussagt, dann sind es eher Plattitüden als neue wissenschaftliche Aussagen:

»Zusammenfassend läßt sich sagen, daß in der Familienanamnese plastische Ausschnitte aus dem Alltagswissen, dem Erlebniswissen und der Alltagswelt der Klienten sprachlich realisiert werden.« (184)

Auf ganz gefährliches Eis begibt sich die Autorin durch ihre Verallgemeinerungen:

»Im Gegensatz zum Alltagsdiskurs wird der Übergang zum eigentlichen Gespräch immer vom Agenten (damit ist der beratende Arzt/Ärztin gemeint), [Anm. der Autorin] geleistet.« (305)

Glücklicherweise gibt es in der Gesprächsführung und der Gesprächspsychologie nahezu keine denkbare Situation, in der es »immer« so ist. Dies macht das Lehren von Gesprächssituationen nicht leichter, es wäre jedoch auch zu einfach, würden nur Kochrezepte verkauft. Ziel von Gesprächsschulungen muß es sein, Teilnehmende für bestimmte Situationen, Verhalten von Gesprächspartnern, psychologischen Zusammenhängen etc. zu sensibilisieren, mit Schema f ist hier nicht zu operieren, gerade in so sensiblen Bereichen wie dem angesprochenen.
Positiv anzumerken sind das ausführliche Literaturverzeichnis, die enorme Mühe der Transkription und die sehr ausführliche Zusammenstellung der angrenzenden Literatur.

Helbig, Gerhard:
Grammatik und Lexikon. Stuttgart: Hirzel, 1997 (Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Philosophisch-historische Klasse 135, Heft 5). – ISBN 3-7776-0815-7. 15 Seiten, DM 18,–

(Kai Neubauer, Pisa)

Der renommierte Sprachwissenschaftler bietet zunächst einen prägnanten Überblick zum Stand der Diskussion um das Verhältnis zwischen Lexikon und Grammatik, welches im Zuge der Ausweitung des Grammatikbegriffs von dem Teilbereich morphologischer und syntaktischer Regularitäten einer Sprache auf das gesamte »Regelsystem, das die Zuordnung von Laut- und Bedeutungsseite der Sprache generell betrifft« (3), neu zu bestimmen ist. Es hat sich gezeigt, daß der Unterschied zwischen beiden weder semantisch noch funktional wirklich erfaßt werden kann, zu sehr überlappen sich die beiden Aspekte einer Sprache in solcher Hinsicht.
Dies und die Tatsache, daß sowohl Grammatik als auch Lexikon dreistufig strukturiert sind, und zwar als System, linguistische Beschreibung und individuelle Realisierung des Systems, hat dazu geführt, daß die traditionell starre Gegenüberstellung von Lexikon und Grammatik so weit aufgeweicht wurde, daß von Schuchardts Diktum (1922: 127) ausgehend, daß »›das Wörterbuch keinen anderen Stoff als die Grammatik‹ darstelle« (7), der Unterschied nur im »Grad der Einmaligkeit« (Glinz 1961: 393f.) ausgemacht werden konnte. Daraus ergibt sich die aktuelle Ansicht, daß es sich bei beiden um einen »Unterschied im *Aspekt* (Allgemeines vs. Besonderes)« (8) handle, wovon sich weitreichende lexikographische und grammatikographische Konsequenzen ableiten, die der Autor besonders an Beispielen aus der eigenen Arbeit am *Handbuch der deutschen Grammatik* (1972) veranschaulicht.
Aber auch die Grammatiktheorie hat nach und nach den engen Zusammenhang von Lexikon und Grammatik erkannt, was zu modularen Beschreibungsmodellen führte (Chomsky 1984), die beide Aspekte zwar autonom, jedoch in ihrer Interaktion betrachten. Das erwies sich auch in der Valenztheorie als fruchtbarer Ansatz und führte etwa bei der gegenwärtigen Frage nach der Möglichkeit der Erfassung der Satzmodelle zu einer theoretischen Verschiebung vom grammatischen zum lexikalischen Aspekt. Indem der Autor die Gründe dieser Tendenz in aller Klarheit resümiert und überzeugende Beispiele für ihre Anwendung anführt, trägt er dazu bei, den Blick für das Phänomen zu schärfen, wovon auch sprachwissenschaftliche Arbeiten auf anderen Gebieten profitieren könnten.

Literatur

Helbig, Gerhard; Buscha, Jürgen: *Deutsche Grammatik – Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1972.

Schuchardt, H.: *Hugo-Schuchardt-Brevier. Ein Vademecum der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Hrsg. L. Spitzer. Halle: Niemeyer, 1922.

Glinz, H.: *Die innere Form des Deutschen.* Bern; München: Francke, 1952.

Helbig, Jörg (Hrsg.):
Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets. Berlin; Bielefeld: Schmidt, 1998. – ISBN 3-503-03782-9. 319 Seiten, DM 86,–

(Thomas Bleicher, Mainz)

»Multimedia ist das Wort des Jahres 1995, Internet die neue Zauberformel. Wer ›multi‹ und ›inter‹ sagt, ist ›in‹«: So beginnt die Einleitung zur neunten Nummer der vom Goethe-Institut Nancy herausgegebenen filmpädagogischen Zeitschrift *Sequenz* (1996: 7). »Intermedialität ist ›in‹«: So beginnt der Klappentext dieses Bandes, dessen erster Beitrag auch mit eben diesen Worten eingeleitet wird (14). Die Analogie der Formulierung bestätigt die Richtigkeit der Aussage: Intermedialität ist ein aktueller Begriff und Forschungsgegenstand. Dies belegen viele Publikationen, unter denen exemplarisch nur die von Zima und Griem herausgegebenen Sammelbände *Literatur intermedial* und *Bildschirmfiktionen* genannt seien (beide in *Info DaF* rezensiert: der eine im 24. Jahrgang und der andere in diesem Heft).

Zweierlei zeichnet nun diesen Sammelband besonders aus: Zuerst beschränkt er sich nicht nur auf die Aktualität des Phänomens, sondern berücksichtigt auch seine historischen Erscheinungsformen und reicht somit »von der romantischen Dichtung bis zur jüngsten Generation des Spiel- und Experimentalfilms« (8), und zum anderen versucht er, die unterschiedlichen Zeichensysteme »von der Literatur über Theater, Malerei, Musik, Radio, Film und Fotografie bis zu Video, Comic und Computer« (8) darzustellen, und gewährt dadurch einen umfassenden Überblick über komplexe Wechselwirkungen innerhalb des gesamten Medienspektrums. So führen die ersten drei Beiträge in die Thematik ein, indem sie am Anfang die »konzeptionellen, etymologischen und apperzeptiven Prämissen von Intermedialität« (9) aufzeigen. Es folgen dann die einzelnen konkreten Analysen, die sich den jeweiligen medialen Einheiten von fiktionalen Texten, akustischen und visuellen Medien sowie bewegten Bildern zuordnen lassen. Zusammenfassung und Ausblick fehlen, es sei denn, man nähme den letzten Satz des letzten Artikels als mediale Vision: Dreidimensionale elektronische Bilder

> »könnten Animationen und Filme gleichermaßen vom Interface des Bildschirms lösen und künstlerische Gegenwelten inszenieren, bei denen zwischen Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden noch schwieriger würde, als es jetzt schon der Fall ist« (289).

Von der angedeuteten Vision zurück zur Grundfrage der einleitenden Theorie-Artikel: »Wo beginnt Intermedialität?« Auf die »Dimension des Prämedialen« (43) verweist Wilhelm Füger: auf die »bewußtseinsinternen Informationsverarbeitungsprozesse« (41) des Fühlens, Wahrnehmens und Denkens, die erst bewußtseinsextern transponiert (»transmediatisiert«) werden müssen, um dann in einer konkreten Form vieler Mediatisierungsmöglichkeiten (»oral/skriptural/visuell/akustisch/haptisch/gustatorisch/olfaktorisch«) (43) präsent zu sein. Für Füger steht somit fest:

»Intermedialität beginnt nicht erst bei Transferprozessen zwischen den Sektoren des Spektrums verbal/visuell/etc., sondern schon an der Schwelle vom Präverbalen zum Verbalen und innerhalb der Sphäre des letzteren bereits bei der Umsetzung von Oralem in Skripturales« (55).

Innerhalb des intermedialen Bereichs müssen wir uns prinzipiell auseinandersetzen mit den »mannigfaltigen Fehllektüren der klassischen (und auch modernen) Poetiken«, in denen »Kunstwerke und Medientexte« eigentlich nur als »deutlich voneinander abgegrenzte Phänomene« (33) definiert und analysiert werden. Jürgen E. Müller weist zurück auf Aristoteles, für den sicherlich »Musik und Dichtung […] eine untrennbare (intermediale) Einheit bildeten, die demzufolge auch keine getrennte Theoriebildung für beide Bereiche forderte« (33); seit der Romantik wird »die konzeptuelle Fusion unterschiedlicher Medien« dann sogar verstärkt »als ästhetisches Wirkungspotential eingesetzt« (34) und z. B. im Film gerade zu dem typischen Produktionsprinzip einer »synthetischen Kunst« (und demnach auch eines selbständigen »hybriden Mediums«) erklärt (35f.).

Worin besteht nun »das Konzept Intermedialität«, das »auf sehr verschiedenen Ebenen (oder in ganz unterschiedlichen Systemen)« (18) operiert? Für Joachim Paech ist Intermedialität (oder besser: das Intermediale?) ein »formaler Prozeß« im Übergang von der einen Medienseite zu einer anderen; intermediale Formen sind demnach »Brüche, Lücken, Intervalle oder Zwischenräume, ebenso wie Grenzen und Schwellen, in denen ihr mediales Differenzial figuriert« (25). Und folglich ist es die Aufgabe intermedialer Theorie und Praxis, »dieses ›mediale Differenzial‹ wiederum als (Trans-) Form durch die Wiedereinführung der Form beobachtbar zu machen und zu formulieren (oder zu symbolisieren)« (25); allerdings dürfte es nach Paechs Ansicht erst »einer künftigen Theorie der Intermedialität als transformatives Verfahren gelingen […], eine historisch begründete Systematik der Figurationen der Intermedialität«, eben ihrer Differenz-Formen, »herauszuarbeiten« (26f.).

Die konkreten Beiträge beginnen mit den Analysen von »Auswirkungen medialer Transformationen fiktionaler Texte auf deren Produktion und Rezeption« (9); untersucht werden im Einzelnen die historisch variierenden Vermittlungsformen von »König Lear«, die unterschiedlichen Adaptionssituationen eines Romans für Theater und Fernsehen und die Veränderungen eines Romans beim Übergang zum elektronischen Computer-Text (Balz Engler, David Lodge, Jörg Helbig). Unter dem Themenschwerpunkt der akustischen Medien finden sich Betrachtungen über interaktive Sendeformen des deutschsprachigen Hörspiels (Antje Vorwinckel), über technische Vermittlungsbedingungen von Ton und Bild (Rolf Großmann) und über die drei »Varianten musik-literarischer Intermedialität« (11): über Musik und Literatur, Musik in der Literatur und Literatur in der Musik (Klaus Peter Steiger, Werner Wolf, Siglind Bruhn). Den Komplex der visuellen Medien bestimmen *verbale Repräsentationen visueller Repräsentationen:* die »Zeichenkonventionalität« (12) literarischer und bildnerischer *Codes* von Held und Heldischem in der englischen Romantik (Jürgen Klein), die Komplementarität von narrativer Malerei und *malerischem Diskurs* im Amerika des 19. Jahrhunderts (Wolf Kindermann), die Transformation von Bild-Impressionen in »Wortgemälde« (Heinrich F. Plett) und die semiotische Verwandtschaft von moderner Hochhausarchitektur mit der Gattung der Comics (Johann N. Schmidt). Den

Band beschließen drei Beiträge über die bewegten Bilder in Film und Computer: Joseph Garncarz beschreibt die »Mechanismen funktionaler Paradigmawechsel in der Übergangsphase« (12) »vom Varieté zum Kino«, Elisabeth Bronfen enthüllt die »Überlappungen von kommerziellem Hollywood-Spielfilm und kulturtheoretischem Diskurs« (13), und Kai und Christian W. Thomsen geben eine Bestandsaufnahme der Computersimulationen von Anfang der achtziger Jahre bis in unsere Gegenwart.

Die thematische Vielfalt macht eine ausführliche Rezensierung der einzelnen Beiträge unmöglich. So läßt sich nur allgemein feststellen, daß mancher Artikel sicherlich mit weniger Fachjargon noch verständlicher wäre, daß dieses oder jenes Beispiel noch signifikanter und die eine oder andere Analyse noch stringenter hätte sein können. Auch bleibt anzumerken, daß z. B. Beiträge zu Trivial-, Gebrauchs- und Dokumentarformen und zu Telekommunikationsmedien u. ä. fehlen. Schmerzlicher vermißt man jedoch einen *synthetischen* Komplex von Fragestellungen zu einer gesamtmedialen Sprache, zu einer einheitlichen Terminologie und Methodologie für eine tatsächlich vergleichende Medienwissenschaft, zu generellen Medien-Phänomenen und -Tendenzen (wie etwa der Aufhebung der klassischen Bild-Text-Differenzen und der Auflösung der traditionellen Wirklichkeitskonstituenten) sowie zu medienüberschreitenden sozialen und (inter-) kulturellen Auswirkungen und den sich daraus ergebenden notwendigen *Revisionen* in Erziehung, Bildung und Wissenschaft. Aber dennoch bietet dieser Sammelband eine solche Fülle an Informationen und Anregungen, daß er sich zur supradisziplinären Pflichtlektüre für ein *Studium Generale* eignen würde; deshalb sei dringend eine (mit Sachregister und Glossar erweiterte und preislich deutlich reduzierte) Studienausgabe empfohlen – für alle, die sich bewußt sind, daß sie in einer medialen Gegenwart leben und somit auch medienorientiert lernen/studieren und lehren/forschen müssen, um den veränderten Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen gerecht werden zu können.

Literatur

Bleicher, Thomas; Schott, Peter; Schott-Bréchet, Sylvie (Hrsg.): *Sequenz. Film und Pädagogik*, Nr. 9 (1996), »Literatur und Film«. Goethe-Institut: Nancy, 1996.

Zima, Peter V. (Hrsg.): *Literatur intermedial. Musik, Malerei, Photographie, Film*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995.

Griem, Julika (Hrsg.): *Bildschirmfiktionen. Interferenzen zwischen Literatur und neuen Medien*. Tübingen: Narr, 1998.

Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): **Language Awareness**. Tübingen: Narr, 1997 (Fremdsprachen Lehren und Lernen 26). – ISBN 3-8233-4585-0. 250 Seiten, DM 78,–

(Elisabeth Neurohr, München)

Gedanken zur Rolle von Sprachbewußtheit beim Lernen sind so alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst, doch sind sie unter dem Schlagwort Language Awareness in den letzten Jahren, wie die Herausgeber des Sammelbandes einleitend vermerken, zu einer Art »Zauberformel« (3) für den Fremdsprachenunterricht geworden. Konzepte von Language Awareness kommen den sprachdidaktischen Anliegen unserer Zeit entgegen, da sie in ihrer sprachreflexiven und -analytischen Orientierung ein Gegengewicht zu einem rein kommunikativen Unterricht setzen und pragmatisch-diskursive Fragestellungen einbeziehen. Unterschiedlichste methodische und didaktische An-

sätze propagieren derzeit die Förderung von Language Awareness. Die Popularität des Begriffs und die Diffusität seiner Verwendung könnten nun einen eher faulen Zauber hinter der »Zauberformel« Language Awareness vermuten lassen. Den Herausgebern und den meisten Beitragenden ist das bewußt. Sie nähern sich dem Thema, verschiedene Konzepte von Language Awareness wertend, durchaus kritisch. Auch in dieser Veröffentlichung wird die Vielfalt möglicher Ansätze in der Beschäftigung mit Language Awareness vor Augen geführt, allerdings konzentrieren sich die Beiträge auf Language Awareness als Wissen über Sprache. Die Herausgeber grenzen drei Wissensbereiche ein:

1. Language Awareness als »explizites (d. h. artikulierbares) Wissen über Regularitäten der Zielsprache« (4);
2. Language Awareness als Wissen über pragmatische und diskursbezogene Merkmale der Zielsprache;
3. Sprachlern*bewußt*heit als Wissen über den Spracherwerb, über den eigenen Sprachzustand bzw. die eigenen Sprachlernstrategien.

Annelie Knapp-Potthoff informiert in ihrem einleitenden Beitrag umfassend über die gegenwärtige Diskussion von Language Awareness. Sie fordert empirische Untersuchungen, die dem Umstand Rechnung tragen, daß es individuell verschiedene Sprachlernbewußtheit*en* gibt, die sich bezüglich ihres Umfangs, ihrer Differenziertheit, Explizierbarkeit, Qualität und Permanenz unterscheiden und unterschiedliche Auswirkungen auf das Sprachlernverhalten haben.

Michael Sharwood-Smith hinterfragt, inwieweit der allgemeinere, weit gespannte Begriff Language Awareness und das spezifischere »Consciousness-Raising« (verstanden als Förderung expliziten grammatischen Wissens) Ähnliches meinen und verfolgen. Tatsächlich, so der Autor, beschreiben beide Begriffe zwei unterschiedliche Dinge. Eine weitere Präzisierung der Begrifflichkeit scheint ihm geboten.

Nicht jeder Sprachbenutzer, der Sprachlehrer anders als der Sprachlerner, hat das gleiche Maß an Sprachbewußtheit nötig. Unterschiedliche Bedürfnisse hinsichtlich Sprachbewußtheit sind nach Henry Widdowson für die Sprachvermittlung zu berücksichtigen. Aufgabe des Lehrers ist es, die Differenziertheit und Komplexität von Sprache und Sprachverwendung zu untersuchen und den Bedürfnissen der Lerner entsprechend thematisch und sprachlich relevante Schwerpunkte für den Unterricht auszuwählen.

Eine weitere Gruppe von Beiträgen beschäftigt sich mit empirischen Untersuchungen. Wolfgang Börner untersucht über die Methode des »Lauten Denkens« das Wortschatzwissen von Romanistikstudenten und stößt auf eine erstaunliche Vielfalt an Wissensformen. Explizites und implizites Wissen lassen sich unterscheiden, greifen aber beim Abruf von Wissen ineinander.

Juliane House konzentriert sich auf die »Bewußtheit von pragmatischen und Diskursphänomenen«. Es geht ihr primär um »die Bewußtheit von Sprache im Gebrauch«. Weiterreichende kontrastivpragmatische Untersuchungen zu muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kommunikationsnormen stehen allerdings noch aus. Sie sollten im Fremdsprachenunterricht in einer »Kombination von intensiver kommunikativer Praxis und Bewußtheitsförderung« (83) eingebracht werden. In einem fremdsprachlichen »Probehandeln« könnten Kommunikationsnormen erprobt und geübt werden.

Willis J. Edmondson untersucht den Zusammenhang von Lernerfolg, Lernverhalten und Sprach*lern*bewußtheit. Ler-

nerbiographien geben Aufschluß über Motive, Intensität und Einstellungen in der Beschäftigung mit Fremdsprachen und verweisen auf die Bedeutung der affektiven Dimension für ein erfolgreiches Lernen von Fremdsprachen. Zahlreiche Variablen, die Erinnerung, Rekonstruktion und Revision von ehemaligen Lerngewohnheiten und -erfahrungen, wirken in Lernprozessen und Einstellungen gegenüber anderen Sprachen zusammen.

Wie Language Awareness im Klassenzimmer gefördert werden kann, diskutiert die letzte Gruppe von Beiträgen des Bandes. Sprachlehrer und solche, die es werden wollen, sollten, so Sigrid Luchtenberg, über ein linguistisches Studium und metalinguistische Sprachreflexion Language Awareness entwickeln. Begegnungssprachenkonzepte, wie das in Nordrhein-Westfalen an Grundschulen erprobte, fächerübergreifender Unterricht, in dem Sachfächer in einer Fremdsprache gelehrt werden, sind Beispiele für mehrsprachige Unterrichtsansätze, die interkulturelle Mehrsprachigkeit fördern, allerdings besondere Anforderungen an den Lehrer stellen.

Auch Inez de Florio-Hansen setzt bei der Lehrerausbildung an. Lernerstrategien und individuelle Variablen der Strategieanwendung sollten hier untersucht und vermittelt werden.

Claus Gnutzmann beschäftigt sich, ausgehend von der gesellschaftlich-politischen Relevanz von Mehrsprachigkeit innerhalb multikultureller Gesellschaften, mit mehrsprachigen Unterrichtskonzepten. Er fordert die frühzeitige Förderung linguistischer und kultureller Vielfalt im Klassenzimmer als Basis sprachlicher Bewußtheit und interkultureller Kommunikation.

Neuere wissens- und lernpsychologische Erkenntnisse fundieren den Nutzen bilingualen Sachfachunterrichts, wie Dieter Wolff darstellt: Sprachliche und nichtsprachliche Lernprozesse laufen ähnlich ab, und Sprach- und Weltwissen sind im Gedächtnis vernetzt. Das Sprachlernen als »strategiegeleiteter«, »kreativer Konstruktionsprozeß« sollte mit authentischen und komplexen Themen und Aufgaben verbunden werden. Dies kann im bilingualen Sachfachunterricht in eigenverantwortlichem Lernen in Kleingruppen in idealer Weise verwirklicht werden.

Die Bedeutung von Lernerautonomie betonen die meisten Beiträge. Tandem-Arbeit gibt Gelegenheit, einen eigenen Weg des Lernens in Absprache mit einem Partner zu finden. Das gilt nicht nur für Lernertandems, sondern auch für Lehrertandems. Julian Edge und Cornelia Gick demonstrieren das in ihrem gemeinsam und daher zweisprachig verfaßten Artikel.

Insgesamt stimmen die Beiträge darin überein, daß Language Awareness dem Lernprozeß förderlich ist. Formuliert wird diese Ansicht aber generell als Hypothese, da empirische Belege noch weitgehend fehlen. Daß entsprechende Untersuchungen wichtige Einblicke in Lernprozesse geben können, belegen die Artikel des Bandes. Von besonderem Interesse für die Unterrichtspraxis erscheint dabei die Untersuchung individueller Variablen in Sprachbewußtheit und Lernverhalten.

In diesem Zusammenhang ist auch ein letzter Beitrag aufschlußreich, der sich, wie die detaillierte Analyse neuer Lernerwörterbücher für Englisch von Kurt Michael Pätzold, nicht dem Thema Language Awareness widmet. Jüngste Ergebnisse der Neurobiologie und Kognitionswissenschaft haben »Zufall« und »Notwendigkeit« als wichtige Größen der Arbeit des Gehirns entdeckt. Diese Erkenntnis sollte nach Werner Bleyhl Konsequenzen für den Fremdsprachenunter-

richt haben, denn gerade die Komplexität des Phänomens Sprache läßt einen linearen Umgang mit ihr, wie er bis heute traditionellerweise im Unterricht überwiegt, als nicht angemessen und wenig effizient erscheinen. Diese Ansicht läßt sich mit der in den anderen Beiträgen geforderten differenzierteren Betrachtung von Sprachwissen und Lernbewußtheit unschwer in Einklang bringen.

Hessky, Regina; Ettinger, Stefan:
Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Tübingen: Narr, 1997 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4960-0. 327 Seiten, DM 44,80

(Ilse Heinecke, Wien)

Dieses Buch ist eine interessante Ergänzung im Kanon der Veröffentlichungen zu Redewendungen. Es besteht aus vier Teilen: Im ersten Teil, der als »Hinweise für den Benutzer« ausgewiesen ist, werden bisherige Veröffentlichungen zum Thema Redewendungen dargestellt und analysiert. Außerdem enthält dieser Teil am Ende eine ausführliche Bibliographie. Der Leser bekommt auf ca. 35 Seiten einen sehr guten Überblick über die Thematik, es geht also über Hinweise zur Benutzung dieses Buches weit hinaus. Aber ich hätte mir in diesem Teil eine separate Anleitung zum Umgang mit dem Buch gewünscht, ohne daß der Benutzer den kompletten theoretischen Teil durchgehen muß.
Im zweiten Teil findet man ca. 1400 Redewendungen nach onomasiologischen Gesichtspunkten in acht Kapiteln: A »Aussehen des Menschen«, B »Zustand des Menschen«, C »Eigenschaften des Menschen«, D »Einstellung, Beziehung zu den Mitmenschen, zur Umwelt«, E »Menschliches Handeln«, F »Einschätzung einer Lage, eines Sachverhaltes«, G »Umwelt – Außenwelt«, H »Situationsgebundene Phraseologismen«. Jede Redewendung wird erklärt und die Verwendung anhand eines oder mehrerer Beispielsätze verdeutlicht.
Der dritte Teil enthält eine umfangreiche Sammlung von Übungen zu den Redewendungen, die aber erst nach einer gründlichen Erarbeitung aller 1400 Redewendungen bearbeitet werden können. Der Übungsteil besteht aus einer unglaublichen Vielzahl von abwechslungsreichen Übungen. Hier zeigt sich sowohl die große Erfahrung als auch die Kreativität der Herausgeber. Auf der anderen Seite steht vor dem interessanten Übungsteil das Studium von fast 250 Seiten, was sehr disziplinierte Lerner voraussetzt. Interessanter und motivierender wäre sicher ein Übungsteil nach jedem Kapitel. Dem Übungsteil folgt selbstverständlich ein Schlüssel zu den Aufgaben und Übungen.
Der letzte Teil dieses Buches, der Index der Redewendungen, umfaßt zwar nur ca. 20 Seiten, aber ich halte ihn für sehr wichtig und hilfreich, da er in alphabetischer Anordnung die Redewendungen auflistet und auf die entsprechenden Kapitel im zweiten Teil hinweist. Auf diese Weise kann man sich einen guten Überblick verschaffen.
Das Buch ist gedacht für ausländische Studierende des Deutschen. Meiner Einschätzung nach erfordert es ein hohes Maß an Sprachfähigkeit. Sowohl die einleitende Darstellung und Analyse dieser Thematik als auch die Formulierungen im Übungs- und Aufgabenteil haben ein sehr hohes sprachliches Niveau. Ich denke, daß das Buch mehr zum Selbststudium geeignet ist als für den Unterricht. Außerdem bietet es eine hervorragende Möglichkeit zur Auffrischung, zur Wiederholung und auch zur Verfeinerung der Sprachfähigkeit.

Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.:
Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag, 1998. 7 Hefte. – ISBN 3-89271-800-8. Ca. 80 Seiten pro Heft. Einzelpreis DM 24,–, Heft 1–7 insgesamt DM 128,–

(Astrid Volmer, Tübingen)

Das bereits im Titel der Reihe formulierte Anliegen, die universitäre Lehre zu verbessern, steht im Zusammenhang mit dem an die Universitäten gestellten Anspruch, die Studienqualität zu steigern und die Studienzeiten zu verkürzen. Häufig verbinden sich mit dieser Forderung politische Zielvorstellungen und unterschiedliche Konzepte für grundlegende Strukturreformen. Anders in diesen Heften. Ohne diese politische Dimension in Frage zu stellen, fand sich am erziehungswissenschaftlichen Institut der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg eine 24-köpfige Arbeitsgruppe aus Professoren, Mitarbeitern der beiden erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle und Fachstudenten zusammen, die der Aufforderung des Rektors im Frühjahr 1993 folgte, Überlegungen zur hochschuldidaktischen Weiterbildung anzustellen. Die Ergebnisse wurden in den bislang vorliegenden sieben zusammengehörigen, aber unabhängig voneinander nutzbaren Heften zu *Grundlagen und Konzeption* (Heft 1), *Methoden zur Förderung aktiven Lernens* (Heft 3), *Kommunikation in Seminaren* (Heft 4), *Lehrstrategien: Aspekte der methodischen Strukturierung von Seminaren* (Heft 5), *Förderung studentischer Lern- und Arbeitsformen* (Heft 6) und zur *Lösungsorientierten Beratung durch Expertengestützten Erfahrungsaustausch* (Heft 7) sowie einer die angewandten Unterrichtsstrategien zusammenstellenden *Methodensammlung* (Heft 2) veröffentlicht. Drei weitere Hefte zur *Evaluation der Lehre* (Heft 8), *Integration von Tutoraten in die Lehre* (Heft 9) und zur *Vorbereitung und Durchführung mündlicher Hochschulprüfungen* (Heft 10) sind geplant. Warum ein an den universitären Belangen orientiertes Konzept die Nähe zwischen Hochschuldidaktik und Weiterbildungsdidaktik sucht (vgl. nicht nur den Titel der Reihe, sondern explizit auch Heft 1, 10) ist im Hinblick darauf, sich einem größeren Markt zu öffnen, nur allzu verständlich; es verwischt aber den Unterschied zwischen den Anforderungen, die an ein Erststudium gestellt werden müssen, und den Charakteristika beruflicher Weiterbildung.
Mit Ausnahme der *Methodensammlung* (Heft 2), die für Lehrende jeder Fachdisziplin anregend sein kann, richtet sich die Reihe in erster Linie an Hochschuldidaktiker, deren Aufgabe in der Weiterbildung lehrender Fachwissenschaftler liegt.
In Heft 1 *(Grundlagen und Konzeption)* werden die erziehungswissenschaftlichen Grundannahmen dargelegt und die Präsentationsform begründet. Ausgangspunkt ist die Einsicht, daß »Lehren und Lernen […] einander nicht in einem zeitlichen Nacheinander [folgen]«, sondern »als wechselseitiges und sich gegenseitig bedingendes Handeln simultan und interaktiv miteinander verknüpft« sind (Heft 1, 28). Da frontale Unterrichtsformen, wie sie besonders in der Universität verbreitet sind, diese Verknüpfung ignorieren, daher ineffizient bleiben, ist es das Anliegen der Freiburger Erziehungswissenschaftler, Modelle vorzuschlagen, die eine (auch zeitliche) Verknüpfung ermöglichen. Mit Ausnahme der *Methodensammlung* sind die Hefte Dokumentationen von Weiterbildungsveranstaltungen zu ver-

schiedenen didaktischen Fragen, die durch die jeweiligen Heft-Titel ausgewiesen sind, Materialsammlungen und darüber hinaus Anwendungsbeispiele nicht frontaler Unterrichtsmethoden zu didaktisch-methodischen Fragestellungen. Als Dokumentation bleiben die Hefte lückenhaft, da sie nur das Arbeitsmaterial vorstellen, aber im allgemeinen keine Beispiele von Arbeitsergebnissen der Teilnehmer anführen. Das Ziel der Freiburger Erziehungswissenschaftler, übertragbare Materialien zu entwickeln, die »von unterschiedlichen Personen an unterschiedlichen Orten genutzt werden können« (Heft 1, 18), begründet die gewählte Präsentationsform (und wohl auch die lückenhafte Dokumentation) in Form von Bausteinen bzw. Modulen für jeweils zweitägige Kompaktveranstaltungen (Ausnahme: Heft 7). Heft 3 bis 6 sind alle in etwas unterschiedlicher Form entlang des gängigen Dreischritts Einstieg – Aufbauen – Anwenden/Übertragen organisiert. Die gewählte, optisch ansprechende und die Lesbarkeit fördernde Darstellungsform mag zwar die Übertragbarkeit der Freiburger Materialien in andere Kontexte erleichtern, sie führt aber auch zu einer nicht unerheblichen Zahl von Wiederholungen und Überschneidungen in den Heften 3 bis 6. Durch eine Organisationsform entlang der Lernphasen hätte dies vermieden werden können. Problematischer als dies scheint allerdings, daß die Materialien für die Kursteilnehmer gewiß eine Art »Erinnerung« darstellen und von der zahlenmäßig kleinen Gruppe von Hochschuldidaktikern ggf. auch an anderer Stelle verwandt werden können, für den großen Rest der Fachdidaktiker oder an der Verbesserung der Lehre *ihres* Fachs interessierten Dozenten jedoch nicht einsetzbar sind, weil die dokumentierten Lehrveranstaltungen zwar den eigenen Prinzipien folgen, sich aber thematisch auf Fragen der Hochschuldidaktik beschränken und somit die stets angegebenen »didaktischen Funktionen« und »Lernziele« auf andere Disziplinen als das Fach Erziehungswissenschaft nicht übertragbar sind. Das Problem, eine Brücke zwischen den Erfordernissen der Fachwissenschaft und der Suche nach neuen Lehr- und Lernformen zu bauen, löst die Freiburger Arbeitsgruppe nur in Heft 6 zur *Förderung studentischer Lern- und Arbeitsformen* (partiell), indem dieser Gegenstand einfach in einen fiktiven Stoffverteilungsplan und Unterrichtsentwurf übernommen wird (vgl. Heft 6, 61). Daher stellt sich die Frage, ob allgemeine Hochschuldidaktiker des von der Freiburger Arbeitsgruppe entwickelten Materials überhaupt bedürfen und ob es für Fachdidaktiker etwas anderes ist als die ungewöhnliche, weil nicht als fließender Text, sondern als Modul präsentierte Darstellung bekannter Thesen der Lernpsychologie. Der Bogen, der zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik auch im Hochschulbereich endlich gespannt werden sollte, bleibt weiter ein Desiderat, oder – was schlimmer wäre – die Experten für Lernprozesse glauben, letztere ließen sich allein durch Umsetzung ihrer Forschungsergebnisse verändern. Eine solche Annahme würde dann gehäuft zu so skurrilen »Ausrutschern« führen, wie dem (durch Zeitgründe motivierten) Versuch, offenes, zu Diskussionen ermutigendes Fragen nach Referaten an einem Gedicht zu simulieren (vgl. Heft 4, 49–55)! Es ist eigentlich überflüssig zu sagen, daß hier im didaktischen Übereifer vergessen wurde, daß der Gegenstand die Art des Fragens motiviert und ein i. allg. auf eindeutige Thesen ausgerichtetes Referat einem mit Uneindeutigkeiten spielenden literarischen Text nicht vergleichbar ist.

Die *Methodensammlung* (Heft 2), zu der 20 Mitarbeiter, also fast alle Teilnehmer der Arbeitsgruppe, beigetragen haben, stellt das methodische Handlungsrepertoire der in Freiburg durchgeführten hochschuldidaktischen Fortbildungen zusammen und ist deshalb Herzstück der Reihe. Die hier alphabetisch aufgelisteten Methoden sind in den in Heft 3 bis 6 dokumentierten Weiterbildungsveranstaltungen genutzt worden, worauf – das erhöht den praktischen Wert dieser Sammlung – unterhalb der jeweiligen Methodenbezeichnung hingewiesen wird. Der praktische Nutzen dieser Sammlung könnte noch gesteigert werden, wenn neben den Verweisen konkrete Anwendungsbeispiele aus unterschiedlichen Disziplinen (z. B. der Geschichte, dem Fremdsprachenunterricht, der Forstwissenschaft etc.) skizziert würden. Dann würde ersichtlicher, daß die *Methodensammlung* anders als die anderen Hefte durchaus keiner Beschränkung auf hochschuldidaktische Fragen unterliegt und für die meisten Formen kommunikativen Unterrichts (und besonders den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht) Anregungen bietet.

Besser Lehren weist zwar einige konzeptionelle Probleme auf, sollte aber doch vorrangig als der Versuch gesehen werden, die Universität durch die Lehrpraxis zu verändern und nicht (nur) auf Reformen zu warten. Daß sich zu diesem Zweck eine Arbeitsgruppe konstituiert, die mit der Publikation ihrer Überlegungen und Ergebnisse anderen durch die kritische Auseinandersetzung die Möglichkeit bietet, selbst die Notwendigkeit hochschuldidaktischer Fortbildungen einzusehen und die Lehrpraxis zu verbessern, ist ein sehr positives Resultat, das auch deutliche Kritik nicht in Frage stellen kann.

Hu, Adelheid:
»Lernen als kulturelles Symbol«: Eine empirische qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer, 1996 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 49). – ISBN 3-8196-0477-4. 431 Seiten, DM 59,80

(Evelyn Röttger, Berlin)

»Durch langjährigen Aufenthalt in Taiwan sowie vor allem durch den Umstand einer ›bikulturellen Familie‹ hat sich bei mir mit der Zeit eine wachsende Sensibilität für die ›kulturelle‹ Rhetorik entwickelt. Auch die Tatsache, daß ich schulisches Lernen in Deutschland und in Taiwan nicht nur aus der Perspektive der ›wissenschaftlich‹ interessierten bzw. lehrenden Person, sondern auch aus einer Eltern-Kind-Perspektive sehen konnte, mag erklären, warum das Thema dieser Arbeit keineswegs zufällig gewählt ist, sondern sich aus biographischen Umständen heraus entwickelt hat.« (Vorwort)

Diese persönlichen Worte, mit denen Hu ihre Studie beginnt, benennen nicht nur die Motivation für ihre Arbeit, die als Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum entstanden ist, sondern verweisen gleichzeitig auf ein wesentliches, explizit formuliertes methodisches Charakteristikum der Studie: ein äußerst hohes Maß an Selbstreflexivität, das sich wie ein roter Faden durch die gesamte Arbeit zieht und der Herstellung von Transparenz im Schreibprozess dient. Mit diesem Anspruch, der in der phänomenologisch ausgerichteten Ethnologie, zuweilen aber auch in der Landeskundedidaktik und der Fremdsprachenforschung erhoben wird, erkennt die Autorin in besonderer Weise an, daß (auch wissenschaftliches) Schreiben grundsätzlich kontextuell ge-

prägt ist, so daß *Kulturen* in spezifischer Weise wahrgenommen, fokussiert und konstruiert werden und nicht wissenschaftlich neutral abbildbar sind. Entsprechend ist Hus sehr fundierte Arbeit in vergleichsweise hohem Maße von Überlegungen zu erkenntnistheoretischen Prämissen, terminologischen Problemen und methodischen Zugangsweisen geprägt, die mit unterrichtspraktisch motivierten Fragen verknüpft werden: Wie lernen taiwan-chinesische und deutsche SchülerInnen Fremdsprachen? Und wie können kulturspezifische Konzepte von Lernen und Lehren ohne Auto- bzw. Heterostereotypisierung, d. h. ohne eine verdinglichende Festschreibung kultureller Tatbestände, im Landeskundeunterricht vermittelt werden?

Aus diesen Fragestellungen ergibt sich zunächst die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit Leitbegriffen im wissenschaftlichen Diskurs über Interkulturalität, der häufig durch eine statische Polarisierung zwischen *Fremdem* und *Eigenem* und eine Sicht auf *Kultur* als holistischer Kategorie bestimmt ist (I.3.). Hu setzt sich jedoch nicht dogmatisch vom interkulturellen Paradigma ab – dies wird in ihrer Auseinandersetzung mit der Studie von Hess zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in China besonders deutlich, in der der Autor *Kultur* als Leit- und Analysebegriff der Fremdsprachendidaktik radikal ablehnt (I. 4.3.1.). Vielmehr reflektiert Hu sehr differenziert die verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze und Richtungen, in denen der Begriff des *Interkulturellen* eine zentrale Rolle spielt, und begibt sich auf die Suche nach alternativen Konzepten, die das verallgemeinernde Kulturkonzept ersetzen können, aber gleichzeitig berücksichtigen, daß Denkweise und Verhalten von Personen von der sie umgebenden Gesellschaft und der historischen Situation mitgeprägt sind. Als ein solches Konzept erweist sich die phänomenologisch orientierte Landeskunde bei Schwerdtfeger, in deren Mittelpunkt der Begriff des *Kulturellen Symbols* steht. Schwerdtfegers zentrale Grundannahme ist die Fähigkeit jeder einzelnen Person zu Sinnstiftung und Symbolbildung. Diese verläuft dynamisch und wandelbar, weist aber durchaus auch Aspekte von Gemeinsamkeiten auf, die u. a. regionaler, kultureller, nationaler und auch transkultureller Art sein können und den Nährboden für die persönlichen Sinngebungen bilden. Hu geht jedoch über die weniger umfangreichen Ausführungen Schwerdtfegers zum Symbolbegriff hinaus, indem sie den Begriff des *Kulturellen Symbols* an Symboldefinitionen und -theorien aus unterschiedlichen Disziplinen anschließt und zugleich von ihnen abgrenzt (II. 2.). Das Fazit dieser Auseinandersetzung zeigt, daß die Zusammenfügung der Konzepte *Kultur* und *Symbolbildung* die Spannung zwischen Kultur als Fähigkeit zu Sinnstiftung, Konzepten von Kollektivkultur sowie transkulturellen, übergreifenden Sinnzuweisungen erhalten kann, von *Kulturen* als objektiv existierenden, voneinander abgrenzbaren Entitäten abstrahiert und als ein dynamisches Konzept die Dichotomie zwischen *fremd* und *eigen* auflöst, ohne ethnozentrischen, universalistischen Vorannahmen Vorschub zu leisten.

Nach diesem längeren Abstecher in relevante theoretische Bereiche erläutert Hu dann ihren Ansatz des Fremdsprachenlernens als *Kulturelles Symbol* (III.). Auch hier erweist sich die Fruchtbarkeit des Konzepts, das erlaubt, die Dichotomie zwischen kulturanthropologisch ausgerichteten Studien zu kulturspezifischem Lernen einerseits und der kulturabgehobenen Lernstrategienforschung anderer-

seits zu überwinden. Für Hu sind beide wissenschaftlichen Ansätze von Bedeutung, da sie aus verschiedenen Blickwinkeln Licht auf das Thema *Lernen* werfen können und Implikationen für eine Sicht auf FremdsprachenlernerInnen als *Personen* geben, d. h. konkreten Schülerpersönlichkeiten, die durch ihre jeweiligen Biographien geprägt, aber in schulische Institutionen und gesellschaftliche Anforderungen eingebunden sind (III. 3.1.).

In den folgenden Kapiteln wird Hu ihrem Anspruch nach Transparenz im Schreibprozeß in besonderer Weise gerecht, indem sie die vielfältigen Faktoren offenlegt, die zum Entstehungsprozeß der Arbeit beigetragen haben (IV.–VII.). Anschließend präsentiert sie die insgesamt 27 Gespräche mit 14 taiwanesischen und 13 deutschen SchülerInnen (VIII.–IX.). Diese in hohem Maße individualisierten Einzelrepräsentationen umfassen etwas mehr als die Hälfte der Arbeit, wobei jede Darstellung fünf Analyseschritten folgt: (1) die äußeren Umstände bei der Durchführung des Interviews, (2) Ereignisse aus der Biographie und der Sprachlerngeschichte, die von den Interviewten bei der Selbstcharakterisierung als FremdsprachenlernerIn für nennenswert gehalten wurden, (3) die durch die Interviewfragen evozierten Äußerungen, (4) eine vertiefte Analyse der von seiten der SchülerInnen selbst gesetzten Schwerpunkte im Lernkonzept, (5) die explizite und implizite Darstellung persönlicher und kollektiver Verhaltens- und Einstellungsmuster. Dieser Darstellung der Interviews folgt eine, im Vergleich zum Gesamtumfang der Arbeit, knappe Zusammenfassung der empirischen Resultate im Zusammenhang mit der Theorie der *Kulturellen Symbole* (X.). In dem Resümee überprüft Hu die Interviews im Hinblick auf die geäußerten Vorstellungen von kultureller Homogenität, von *Fremdheit* als statischer Kategorie sowie von kulturspezifischen Lernkonzepten und problematisiert den Kulturbegriff als Instrument zur Durchsetzung von Machtinteressen.

Durch Hus Ergebnisse werden die Vorstellung, Gesellschaften durch die Formulierung *kulturspezifischer* Eigenheiten angemessen beschreiben zu können, sowie die Dichotomie des *Fremden und Eigenen* radikal in Frage gestellt. Sowohl innerhalb der deutschen als auch der taiwanesischen Gruppe zeigten sich deutliche Differenzen. Gleichzeitig existiert eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Gruppen: Alle befragten Personen hoben die besondere Bedeutung von Musik und Filmen sowie die Vernachlässigung von Sprechen, Konversation und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht hervor. Erweist sich schon an diesen Gemeinsamkeiten die Problematik des Konstrukts *Fremdheit* im Kontext des interkulturellen Paradigmas, wird es noch dadurch verstärkt, daß viele taiwanesische und deutsche Lernende *Fremdheit* im *eigenen* Land empfinden, da sie sich als *untypisch* sehen.

»Inwieweit wurde hier ›vereinnahmt‹, mißverstanden und ›verfälscht‹?« (401) fragt Hu selbstkritisch am Ende ihrer Arbeit und benennt bei der Beantwortung dieser Frage die (wenigen) Mankos ihrer außergewöhnlichen Arbeit selbst, mit der sie nicht nur interkulturelle, sondern auch interdisziplinäre Brücken schlägt. Es bleibt weitgehend offen, worin sich nun »in der Tat nicht zu übersehende Unterschiede zwischen taiwanesischen und deutschen Fremdsprachenlernern« (386) äußern, da ihre Studie nicht der Konstruktion kultureller Differenzen, sondern der Dekonstruktion kultureller Dichotomien dient. Die Autorin stellt zwar fest, daß

bei der Frage nach der Typik von Fremdsprachenlernen im jeweiligen Land bei den taiwanesischen Lernenden ein gewisses Maß an Übereinstimmung besteht, während die deutschen Lernenden die Frage für nicht beantwortbar halten oder sich unsicher bei der Beantwortung fühlen, geht den möglicherweise institutionell bedingten Unterschieden in den Wahrnehmungen von Kulturspezifik bei den taiwanesischen und deutschen SchülerInnen aber nicht weiter nach (386f.). Wie in der Konstruktion des Interview-Leitfadens, in dem 22 individualisierenden Fragen eine Frage nach wahrgenommener Kulturtypik gegenübersteht, wird auch hier deutlich, daß Hu eher die individuellen Sinngebungen von Lernen als Kulturellem Symbol fokussiert als die regionalen, kulturellen oder nationalen Aspekte von Gemeinsamkeiten, die bei der Bildung Kultureller Symbole den persönlichen Sinngebungen unterliegen. Auch ein weiteres Manko ihrer Arbeit, das jedoch ebenfalls ohne Auswirkungen auf die Kernaussagen bleibt, benennt Hu selbst: Da der Schwerpunkt der Studie auf der Problematisierung der Zugangsart liegt, die zu einer spezifischen Darstellung *kultureller* Zusammenhänge führt, wird das fremdsprachen- und landeskundedidaktische Potential der gewonnenen Erkenntnisse nur am Rande angedeutet. Wichtigste Konsequenz für den Unterricht ist die Entwicklung einer Didaktik, die ihr Ziel nicht darin sieht, feststehendes Wissen über Andere zu vermitteln, sondern den Prozeß der Deutungsanstrengungen in den Mittelpunkt stellt. Hierbei rückt der Diskurs über Kulturelle Symbole ins Zentrum, bei dem nicht ohne Gemeinsamkeitshypothesen begonnen werden darf und trotzdem von einem spezifischen Vorverständnis ausgegangen werden kann.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang:
Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 1997. – ISBN 3-503-03779-9. 240 Seiten, DM 29,70

(Maja I. Schütte-Hoof, Reppenstedt)

Zielsetzung und Aufbau des Buches
Die Autoren wenden sich mit ihrer Einführung

»an angehende Lehrer des Faches Deutsch als Fremdsprache sowie an praktizierende Kolleginnen und Kollegen[1] im In- und Ausland, die ihre didaktischen und methodischen Positionen am aktuellen fachlichen Diskussionsstand überprüfen möchten« (7).

Außerdem liegt ihnen daran aufzuzeigen, »wie sich Theorie und Praxis im Fach aufeinander beziehen lassen« (ebd.).
Huneke und Steinig haben ihre Einführung in fünf Kapiteln so aufgebaut, daß sich im Zentrum der Darstellung das Kapitel über den Gegenstand des DaF-Unterrichts, nämlich die deutsche Sprache und Kultur, befindet, dem man sich nach dem Selbstverständnis der Autoren sowohl vom Gesichtspunkt der Lernenden als auch von dem der Lehrenden her annähern kann. Das 2. Kapitel reflektiert Spracherwerbstheorien und das 4., dem Umfang nach das bedeutendste und thematisch betrachtet das eigentlich zentrale, den Fremdsprachenunterricht selbst.
Ein Anhang enthält fünf Skizzen von Unterrichtseinheiten aus exemplarischen DaF-Arbeitsfeldern (Primar- und Sekundarstufe von Auslandsschulen, Studienvorbereitungskurs an einer deutschen Universität, Projekt von Studierenden der Germanistik und ein Kurs zum Trainieren der Lesefertigkeit für Jura-Dozenten, beide in Portugal), sowie einen sog. Serviceteil, der eine ausführliche nach Sachgebieten angeordnete Bibliographie und eine Anschriftenliste von

Fachverlagen und Institutionen enthält. Eine umfangreiche (wenn auch nicht vollständige) alphabetische Bibliographie und ein Sachindex bilden den Schluß des Buches. Dieses Aufbauschema erscheint auf den ersten Blick recht überzeugend, erweist sich aber zunehmend als störend, da die am Sprachlehrlernprozeß involvierten Faktoren nicht so ohne weiteres künstlich getrennt werden können.
Im Anschluß an die einzelnen Kapitel geben »Lektürehinweise« wichtige Kommentare, die hilfreich bei der Auswahl der weiterführenden Fachliteratur sein können.

Die Lerner
Meine Darstellung folgt im wesentlichen dem Aufbau des Buches. Im 1. Kapitel diskutieren Huneke und Steinig die Frage, ob es ein ideales Alter für den Fremdsprachenerwerb gibt (bei Lernbeginn vor der Pubertät scheint die Wahrscheinlichkeit am höchsten zu sein, eine sichere Kompetenz vor allem in der Aussprache, im Hörverstehen und in der Syntax (11) zu erreichen), inwieweit muttersprachliche Sozialisation, Motivation und Begabung beim L2-Erwerb eine Rolle spielen und in welchem Maße individuelle Lernstile und Lernstrategien und kulturspezifische Erfahrungen das Lernverhalten beeinflussen. Im übrigen scheinen die Verfasser bei den »Lernern« implizit hauptsächlich Schülerinnen und Schüler vor Augen zu haben.

Theorien zum Zweitspracherwerb
Nach einer (zu) knappen Einführung in die Ansätze von Behaviorismus, kontrastiver Analyse, Generativer Transformationsgrammatik und Natural Approach erörtern die Autoren die Herausbildung von Lernersprachen (Interlanguages), deren Verständnis und Analyse eine wichtige Diagnostik-Funktion für die Lehrenden (vgl. auch Kap. 5) gewinnen können, und zwar insofern, als man an der Lernersprache die Stadien der Regelformulierung und der möglichen Fossilierung ablesen kann. Die Begriffe »Zweitspracherwerb« und »Fremdsprachenerwerb« werden von den Autoren leider synonym verwendet, so daß sich wesentlich unterschiedliche Aspekte ebenso wie die methodisch-didaktisch sehr sinnvolle Differenzierung zwischen »gesteuertem und »ungesteuertem« Erwerb verwischen. Ja, die beiden Autoren verweisen in einer Fußnote (77) sogar darauf, daß sie diese Begriffe »nicht systematisch als Termini« verwenden, um nicht auf eine Theorie festgelegt zu werden, was mit Verlaub Unsinn ist.

Deutsche Sprache und Kultur
In diesem Kapitel beschäftigen sich die Autoren mit dem Lerngegenstand von DaF und führen die Leser von der Stellung und Verbreitung der deutschen Sprache, über Soziolinguistik und Merkmale der deutschen Standardsprache zur Landeskunde und dann in atemberaubendem Tempo durch die deutsche Literaturgeschichte bis hin zur Literaturdidaktik. Da bleiben Verallgemeinerungen und Gemeinplätze nicht aus. Etwas seltsam mutet im 8. Jahr nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten folgende Formulierung an: »In Deutschland leben 85 Millionen Menschen, davon 65,5 Millionen in Westdeutschland und 15,7 Millionen in Ostdeutschland, der ehemaligen DDR« (32). Auf welche relevanten Fakten wollen die Autoren wohl hinweisen?

Unterricht
Huneke/Steinig beginnen das 4. (und umfangreichste) Kapitel über den Fremdsprachenunterricht mit einem verfremdenden (und leider etwas lächerlich wir-

kenden) Blick auf die vor einem Lehrerpult aufgereihten Stühle eines Klassenzimmers, um von dieser Perspektive aus den traditionellen Fremdsprachenunterricht aufs Korn zu nehmen. Unter der Überschrift »Lernwelten« erörtern sie die unterschiedlichen Zielsetzungen der Fremdsprachendidaktik, wie sie sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts herausgebildet haben. Die Abschnitte »Die vier sprachlichen Grundfertigkeiten« und »Sprachliche Fähigkeiten« werden vornehmlich auf die Lerner fokussiert dargestellt, wobei jedoch auch immer wieder methodische Überlegungen mit einfließen. Warum die Autoren diese Unterscheidung vornehmen, wird im Text nicht recht einsichtig, so ordnen sie z. B. das *Sprechen* richtig den Grundfertigkeiten zu, die *Aussprache* jedoch den sprachlichen Fähigkeiten, wobei sie ärgerlicherweise Phonetik und Phonologie munter synonym verwenden. Es kann wohl mit einiger Berechtigung vermutet werden, daß die Verfasser mit »Grundfertigkeit« die konkrete Realisierung des (um mit Chomsky zu sprechen) internalisierten Grammatiksystems (= sprachliche Fähigkeiten) meinen.

Die Methodenreflexion findet breiten Raum im Abschnitt »Globale Methodenkonzeptionen im DaF-Unterricht«, wo sie anhand von Lehrbuchauszügen exemplifiziert und auf die Realisierung der zugrundeliegenden didaktischen Zielsetzungen hin überprüft wird. Ein Blick auf den Medieneinsatz (einschließlich Computernutzung), Übungstypologien, Korrekturverfahren und Tests beschließt das Kapitel.

Die Lehrenden

Hier beleuchten die Autoren die Dominanz eigener Schulerfahrungen der Lehrenden bei der Umsetzung von Unterrichtszielen im Fremdsprachenunterricht und die Schwierigkeit, Verhaltensänderungen bei sich selbst durchzusetzen.

Huneke und Steinig setzen die diskutierten Spracherwerbstheorien in Beziehung zu Methodenkonzeptionen und versuchen, so das Zusammenspiel von Theorie und Lehrverhalten transparent zu machen.

Dabei plädieren sie vehement für einen interkulturellen, kommunikativen und authentischen Fremdsprachenunterricht, der das Ziel haben sollte, das Zusammenleben im »global village« (55) zu erleichtern und zu »sprachlicher Vielfalt«, »kultureller Begegnung«, »Akzeptanz und Toleranz« in einer »immer enger zusammenwachsenden Welt« (194/195) beizutragen.

Zusammenfassende Beurteilung

Wer sich nicht an terminologischen Ungenauigkeiten und Verallgemeinerungen stört, wer nicht unbedingt eine strenge Systematik der Darstellung erwartet und knappe Zusammenfassungen und Auslassungen akzeptiert, findet in dieser Einführung eine baukastenähnliche Fülle von Ansätzen, Denkanstößen und Anregungen sowohl für die Reflexion über Lehr/Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht als auch für die eigene Praxis. Allerdings erscheint mir der Ansatz einer aufgabengesteuerten didaktisierten Einführung[2], wie er im Fernstudienangebot »Deutsch als Fremdsprache« (hrsg. von Gerd Neuner et al.) realisiert ist, überlegen zu sein, wenn die Studienbriefe auch wesentlich ausführlicher konzipiert sind und leider noch nicht vollständig vorliegen.

Anmerkungen

1 In einer Fußnote ihres Vorwortes weisen Huneke und Steinig darauf hin, daß sie darauf verzichten, »weibliche Personenformen konsequent aufzunehmen«, und zwar »um die Formulierung zu entla-

sten«. Wenn nun textökonomische Argumente herhalten müssen, um als Alibi für die Aufrechterhaltung geschlechtsspezifischer Sprachmuster zu dienen, wird sich so bald nichts am Wissenschaftsdiskurs ändern können, da nützt auch die Bitte der Autoren um Nachsicht nichts.

2 Im Abschnitt über die Lesefertigkeit findet sich ansatzweise ein Zugang, der den Lesern und Leserinnen einen aktiven Einstieg in die Problematik vermittelt, aber bedauerlicherweise nur dort.

Hurrelmann, Bettina; Richter, Karin (Hrsg.):
Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim; München: Juventa, 1998. – ISBN 3-7799-1343-7. 238 Seiten, DM 34,80

(Sigrid Luchtenberg, Oldenburg)

1996 fand in Berlin/Potsdam das Symposion Deutschdidaktik unter dem Thema »Europa – Nation – Region« statt, das in der Sektion »Kinder- und Jugendliteratur« Anlaß war, sich mit internationalen Aspekten, komparatistischen Ansätzen, Kinderbuchübersetzungen wie auch hiermit verbundenen didaktischen Fragestellungen zu befassen und dabei deutlich über den europäischen Raum hinausgehend. Der vorliegende Band gibt mit drei Schwerpunkten – Aneignung des Fremden, Kommunikationsraum für das Fremde, Vermittlung des Fremden – einen Einblick in die Vielfalt der Forschung, die für sich selbst feststellen muß, daß die »interkulturelle Perspektive noch etwas Neues, zumindest Ungewöhnliches« ist (Einleitung, 7).
»Interkulturelle Perspektiven« – so der Untertitel des Sammelbandes – beziehen sich vor allem auf die vielfältigen Formen kultureller Verschiedenheit im Kinderbuch und ihrer Rezeption durch Kinder (und Erwachsene), auf die Darstellungen des Fremden und ihrer Bearbeitungen durch Übersetzer. Wie Hurrelmann/Richter in ihrer Einleitung darlegen, war es vor allem die ideologiekritische Kinder- und Jugendbuchforschung, die in den 70er Jahren den bis dahin geltenden neoromantischen Glauben an die weltenverbindende Kinderbuchkultur in Frage stellte und damit erlaubte, den Zusammenhang von Fremdheitsdarstellung und -rezeption kritisch zu beleuchten.
Interkulturell versteht sich im Kontext der vorliegenden Untersuchung vor allem als Auseinandersetzung mit Fremden, wie es durch Literatur in der eigenen Welt (hier der Kinder) erfahren und wahrgenommen wird. Es liegt damit eine Außenperspektive vor, die jedoch weniger als Vorbereitung auf eine evtl. reale Begegnung zu sehen ist (wie dies für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht kennzeichnend ist), als vielmehr als eine literarisch vermittelte Auseinandersetzung mit Fremdem und Fremden. Unter der Überschrift »Aneignung des Fremden« finden sich fünf Artikel, die unterschiedliche Themen und Autoren/Autorinnen betreffen: Ruth B. Bottigheimer charakterisiert »Väterliche Gewalt in Biblischen Geschichten für Kinder« seit der Erfindung der Druckkunst und belegt damit die erzieherische Komponente, deren gesellschaftliche Prägung sich an Veränderungen gegenüber der Bibel belegen läßt. Abschließend gibt sie zu bedenken, daß heute biblische Geschichten inhaltlich pädagogisch und kulturell fremdgeworden sind, so daß ihre Rezeption »Aneignung von Fremdem« ist. Susanne Barth zeigt die Unterschiede zwischen französischen und deutschen Puppengeschichten für Mädchen auf und beschreibt damit zugleich einen wichtigen Bereich weiblicher Sozialisation durch Literatur im 19. Jahrhundert. Die hier angesprochenen Veränderungen ei-

ner Geschichte durch Adaption zeigen sich in krasser Form in Übersetzungen klassischer Kinderliteratur, was Emer O'Sullivan am Beispiel von »Alice über Grenzen« verdeutlichen kann.
Gabriele Cromme befaßt sich mit den traditionellen Mädchenbüchern von Astrid Lindgren (*Britti-Mari erleichtert ihr Herz; Kerstin und ich; Kati*-Bücher) und kommt zu dem Ergebnis, daß Lindgren »eine wichtige Mittelstellung in der literarischen Entwicklung emanzipatorischer Literatur für Mädchen« einnimmt (73). Die Sektion wird mit einem Beitrag von Charles Berg über »Europa in den Bilderbüchern von Maurice Sendak« abgeschlossen.
In der zweiten Sektion »Zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur: Ein Kommunikationsraum für das Fremde?« finden sich sechs Beiträge, die von einem Beitrag Reinbert Tabberts eingeleitet werden, der Bücher aus fremden Sprachen, die mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurden, untersucht hat.
Es zeigt sich, daß die meisten der Preisträger aus dem westlichen Ausland stammen. Ein weiteres Ergebnis der Analyse ist der hohe Grad an sprachlicher Umgestaltung, aber auch von Neu-Illustrationen. Wird damit den jungen Lesern und Leserinnen interkulturelle Kompetenz abgesprochen? Hiermit setzt sich auch der Beitrag von Anna Katharina Ulrich »Die Kinderliteratur geht fremd« insofern auseinander, als sie sich mit der Rezeption von Kinder- und Jugendbüchern aus entfernteren Ländern – Afrikas, Asiens und Lateinamerikas – befaßt. Auch Klaus Doderers Beitrag »Vom Meer, aus dem die orientalischen Geschichten stammen« paßt hierzu.
Übersetzungen stehen im Mittelpunkt der Untersuchung von Iris C. Seemann zur »Jugendlektüre zwischen interkultureller Information und entpolitisierter Unterhaltung«, indem sie Übersetzungen sowjetrussischer Kinder- und Jugendliteratur 1945–1989 analysiert. Dagegen geht Sarolta Lipóczi aus komparatistischer Sicht an das Thema vergleichender Analysen zum ungarischen und deutschsprachigen Jugendroman der Gegenwart heran, wobei für die deutschen Leser und Leserinnen Themen, aber auch Tabus des ungarischen Jugendromans aufgedeckt werden. Im letzten Beitrag dieser Sektion gibt Ruth B. Bottigheimer einen Überblick über neuere englischsprachige Kinder- und Jugendliteraturforschung.
Im dritten und letzten Teil geht es in vier Beiträgen um die Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. Am Beispiel von Bilderbüchern über Tiere zeigen Abraham/Beishart in »Entgrenzte Fremdwahrnehmung« frühkindliche Wege der »probeweisen empathischen Identifikation« auf.
Niemann behandelt ebenfalls Bilderbücher, und zwar als »Ansatz für fremdsprachliches und interkulturelles Lernen«. Sie plädiert für den Einsatz englischsprachiger (Bilder-) Bücher im Fremdsprachenunterricht der Grundschule, wobei Vergleiche mit Sprache und Kultur angeregt werden. »Eigene Welt – Fremde Welt – Eine Welt« lautet der Titel des Beitrags von Gerhard Haas, in dem er historisch unterschiedliche, jedoch überwiegend diskriminierende Einstellungen gegenüber außereuropäischen Völkern nachweist. Für die jüngste Phase zwischen 1970 und 1990 dominiert ein Helfer-Syndrom, das das vorherige Überlegenheitssyndrom abgelöst hat. Aktuell läßt sich eine Zuwendung zum authentisch Fremden belegen.
Im letzten Beitrag stellt Sabine Kleiner ein Unterrichtsmodell zum interkulturellen Literaturunterricht in der Sekundarstufe I unter dem Titel »*Kokaspur* von Hans-Martin Große-Oetringhaus« vor.

»Interkulturell« bezieht sich hier – wie in den meisten Beiträgen des Sammelbandes – auf eine Beschäftigung mit dem Fremden in einem anderen Land – hier Bolivien.
Das Buch läßt sich gut lesen und gibt einen aktuellen Einblick in einen Teilbereich der Kinder- und Jugendbuchforschung. Aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache liegt seine Bedeutung auf zwei Ebenen: Erstens gibt es landeskundliche Informationen über

a) Kinder- und Jugendbücher
b) Kinder- und Jugendbuchforschung
c) einen Strang interkultureller Verstehenspädagogik, die überwiegend nach außen gerichtet ist.

Zweitens bietet es indirekte Anregungen zu einer vergleichenden Einbeziehung von solcher Kinder- und Jugendliteratur in den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Ausland. Insgesamt bleibt jedoch darauf hinzuweisen, daß das Buch nicht für die Zielgruppe der Lehrenden des Deutschen als Fremdsprache geschrieben wurde, so interessant es auch für sie sein mag.

Huth, Manfred (Hrsg.):
Hits für den Unterricht. Lehren und Lernen interkulturell / antirassistisch. Baltmannsweiler: Schneider, 1997 (Das schnelle AOL-Nachschlagewerk 5). – ISBN 3-87116-873-4 und ISBN 3-89111-716-7. 296 Seiten, DM 34,–

(Birgit Krause, Regensburg)

Mit *Hits für den Unterricht. Lehren und Lernen interkulturell / antirassistisch* ist nunmehr der 5. Band des »schnellen AOL-Nachschlagewerks« erschienen. Obgleich der Herausgeber Manfred Huth mit diesem Band »keinen allumfassenden Überblick zur Theorie und Praxis des Bereichs antirassistische / interkulturelle Bildung und Erziehung« (1) geben wollte und die Auswahl der vorgestellten Materialien »in gewissem Sinne zufällig« (1) erfolgte, ist es ihm und seinen Mitarbeitern gelungen, einen reichen Fundus an Vorschlägen zu Projekten, Unterrichtseinheiten und Spielen sowie an (Welt-) literatur, audio-visuellen Medien, Handbüchern, Zeitschriften und Adressen für den multikulturellen Unterricht zusammenzustellen. Die Vielfalt der rezensierten Materialien ist beeindruckend. Insbesondere das von Petra Zimmermann vorgestellte Projekt »Tandem Deutsch International« macht Appetit aufs Nachmachen, wenngleich sein Konzept hier und da auch kritisch gesehen werden kann.
Innerhalb der Materialien, die Huth und seine Mitarbeiter in ihre Bibliographie aufgenommen haben, liegt der Schwerpunkt auf der Sekundarstufe I (Klasse 7–10), es finden sich aber auch Beiträge für den Unterricht vom Kindergarten- bis zum Erwachsenenalter. Jeder der verzeichneten Titel wird auf seine Eignung im Hinblick auf Altersstufe und Unterrichtsfach bzw. -fächer hin untersucht und entsprechend gekennzeichnet. Außerdem vergeben die Rezensenten Prädikate für die einzelnen Materialien, die aber leider – verglichen mit dem Text der jeweiligen Rezension – nicht immer ganz einsichtig sind. Unangenehm fällt die zum Teil stark differierende Länge der einzelnen Kommentierungen auf, die der Herausgeber allerdings bewußt in Kauf genommen hat nach dem Motto »lieber weniges ausführlich und sorgfältig als eine Menge Pauschalurteile« (1). Trotzdem wundert es, wenn ein Buch oder eine Projektbeschreibung, die mit dem Prädikat »sehr empfehlenswert, unbedingt anschaffen« (3) versehen ist, in der Bibliographie ohne Kommentar erscheint (z. B. 60).

Schade ist, daß bereits in andere *Hits*-Bände aufgenommene Titel, die sich mit antirassistischer Erziehung befassen, in den vorliegenden Band größtenteils keinen Eingang mehr gefunden haben. Positiv andererseits ist der *Hits-Nachfolgeservice*, der es ermöglicht, in gewissen Abständen auch neuere Titel zu den jeweiligen Themen der einzelnen Bände des AOL-Nachschlagewerkes zu beziehen.

Lehren und Lernen interkulturell / antirassistisch geht dank seiner der Einleitung folgenden zwei Kapitel weit über den Anspruch einer reinen Bibliographie hinaus. Unter der Überschrift »Wie der Herausgeber antirassistische / interkulturelle Bildung und Erziehung sieht« und »Das Ideal der multikulturellen Erziehung & Annemarie Schimmels Fehltritt« legen Manfred Huth bzw. Christoph-Joachim Schröder ihren jeweiligen Standpunkt zu Rassismus (in Deutschland) und interkultureller Erziehung dar. Leider geschieht dies nicht immer in sachlichem Ton, so z. B. wenn Huth eine Definition von »deutsch-Sein« zitiert, die mit den Worten beginnt,

> »Deutsch zu sein, das heißt zu dem kleinen Teil der Menschheit zu gehören, der den größten Teil der (sic!)[1] dieser Menschheit seit Jahrhunderten kolonialisiert hat, unterdrückt, ausbeutet, auf vielfältige Weise ethnisch, kulturell oder ganz real zu vernichten sucht« (1991: 29, Huth, 18).

Für den Herausgeber stellt sich Rassismus als »ein struktureller Bestandteil der BRD-Gesellschaft« (15) dar. Besonders die deutsche Sprache sei voll von »Kolonialismen«, »Ethnozentrismen« und »Rassismen« (15). Auch die Schule trage »zur sozialen und kulturellen Diskriminierung« von Minderheiten bei, etwa durch die geringe Zahl ausländischer Lehrer und Lehrerinnen, durch unzureichenden muttersprachlichen Unterricht sowie durch »latente kulturrassistische Tendenzen« (25) in Lehrmaterialien. Vor dem Hintergrund mangelnder politischer Initiative könne wirklich antirassistischer Unterricht in Deutschland derzeit nicht stattfinden, sondern lediglich »Erste Hilfe« geleistet werden, für die der Herausgeber dann vielfältige Vorschläge bereithält.[2] In Auseinandersetzung mit einer Äußerung Annemarie Schimmels, die diese anläßlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1995 tat, formuliert Christoph-Joachim Schröder sein Ideal multikultureller Erziehung. Den interkulturellen Dialog sieht er als einen »Prozeß der Selbsterziehung« (47), die anhand des Verfahrens einer »vierfachen kritischen Hinsicht« (44) zu einer »höheren Stufe der Moral« führe, auf die sich die verschiedenen Kulturen »als gemeinsame Zukunft hinbegeben wollen« (47). Im Gegensatz zu der nationalen Völkerverständigung der vergangenen Jahrzehnte ginge es heute um eine innerstaatliche »kulturelle Verständigung« (40). Ich denke, daß mit dem neuesten AOL-Nachschlagewerk dazu ein wichtiger Beitrag geleistet wurde.

Anmerkungen

1 Derartige Druckfehler sind in der Ausgabe leider keine Seltenheit.

2 Z. B. migrante SozialarbeiterInnen oder LehrerInnen an die Schulen holen, ÜbersetzerInnen, die Standardbriefe in den Sprachen der SchülerInnen an deren Eltern erstellen, einstellen und PartnerInnenschaften zu einer Sammelunterkunft von Flüchtlingen aufbauen (20–34, hier 33).

Literatur

Baksi, Kadriye: »Rassismus und deutsche Linke«, *RL-Rundbrief* 2 (April/Mai 1991), 29.

Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.):
Hackl, Erich: Abschied von Sidonie. Erzählung. Didaktische Bearbeitung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit fortgeschrittenen Jugendlichen und Erwachsenen. Wien: Eviva, 1998. – DM 17,25
Lehrerband. – DM 8,55

(Petra Corvers, Tilburg/Niederlande)

Studierende des Instituts für Germanistik/Deutsch als Fremdsprache der Universität Wien und ihre Seminarleiterin haben die Erzählung von Erich Hackl für den Deutschunterricht mit fortgeschrittenen Jugendlichen und Erwachsenen didaktisiert.
Erzählt wird die wahre Geschichte des Zigeunerkindes Sidonie, das im Jahre 1933 vor dem Krankenhaus in Steyr/Oberösterreich aufgefunden und von Pflegeeltern liebevoll aufgezogen wird. Unter dem Vorwand, das Kind der leiblichen Mutter zurückzugeben, wird es den Pflegeeltern nach einigen Jahren wieder entrissen und wie Tausende Angehörige der Sinti und Roma von den Nationalsozialisten in den Tod geschickt.
Nach Meinung der Verfasser dieser Didaktisierung soll die starke emotionale Anteilnahme, die das Schicksal des Kindes Sidonie auslöst, dazu beitragen, Vorurteile gegenüber Minderheiten nicht nur im eigenen Land, sondern auch in den anderen europäischen Ländern zu überdenken. Diese Bearbeitung soll den Deutschlernenden unterschiedliche Zugänge zum Erzählten öffnen und führt zu einem aktiven, kreativen Umgang mit dem Text. In den etwa 35 »Arbeitsaufträgen« geht es nicht nur um die inhaltliche Erschließung des Textes, sondern auch um die Erarbeitung von Lesestrategien, um die Erweiterung des Wortschatzes, um Diskussionen und die Gestaltung von Rollenspielen; trainiert werden das Vorlesen und das Zuhören, Referate und verschiedene Aufgaben zum Schreiben runden das Angebot ab. Dabei werden ganz unmerklich auch wichtige grammatische Funktionen geübt.
Im Lehrerband findet man Hintergrundinformationen zu Zeit und Ort sowie zur Geschichte der Sinti und Roma, außerdem didaktische Erläuterungen und Hinweise zur Arbeit im Unterricht sowie ein Interview mit Erich Hackl.
Es gibt eine große Variation an Übungen und Aufträgen, womit alle Fertigkeiten eingeübt werden. Mich sprach die Zigeunergeschichte besonders an, denn ich weiß, was im Zweiten Weltkrieg mit diesen und anderen Leuten passiert ist; die Welt hat sich zwar um das Schicksal der Juden, aber nicht um das der zahlreichen Zigeuner gekümmert. Sie lebten am Rande der Gesellschaft und hatten meist einen schlechten Ruf.
Diese Erzählung gibt den Zigeunern ein sympathisches, menschliches Bild. Man lebt mit der kleinen Sidonie mit und ist erschüttert, wenn man erfährt, daß das Mädchen letzten Endes an Kränkung stirbt. Ich denke, daß man die Erzählung unbedingt mit Jugendlichen lesen sollte, damit diese ihre Vorurteile Zigeunern gegenüber ändern und lernen, sie als Menschen zu respektieren. Die Bearbeitung der Erzählung *Abschied von Sidonie* kann ihnen dabei sehr gut helfen.
Die Bücher sind zu bestellen (zum Preis von ÖS 120,– bzw. DM 17,15; der Lehrerband kostet ÖS 60,– bzw. DM 8,55) unter den Nummern: 980011 und 980012 bei:

Eva-Maria Jenkins
Maria Hilferstraße 88a/1/6
A-1070-Wien
Tel./Fax: 0043/1/523/5448

Kaunzner, Ulrike A.:
Aussprachekurs Deutsch. Ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. Heidelberg: Groos, 1997.
Text- und Übungsbuch. – ISBN 3-87276-809-3. 184 Seiten, DM 28,–
6 CDs. – ISBN 3-87276-477-2. DM 138,–

(Regina Richter, Eichstätt)

Blickt man auf das wachsende Lehrmittelangebot zur Phonetik, so hat das Eintreten engagierter DidaktikerInnen für eine intensivere Ausspracheschulung bei Autoren und Verlagen positive Resonanz gefunden, und die Zunahme von Unterrichts- und Selbstlernmaterialien scheint eine wieder stärker werdende Gewichtung phonetischer Kompetenzen in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache anzuzeigen. Ob sich dieser Trend in der Unterrichtspraxis längerfristig durchsetzen kann, wird nicht zuletzt von der Qualität und Akzeptanz der neuerstellten Lehr/Lernangebote abhängen. Neuerscheinungen zur Ausspracheschulung verdienen vor dem Hintergrund der jüngeren Diskussion um den Standort der Phonetik im Bereich Deutsch als Fremdsprache deshalb besondere Aufmerksamkeit.
Der aus einem Übungsbuch und sechs CDs bestehende *Aussprachekurs Deutsch* ist laut Untertitel sowohl als Übungsmaterial für den Unterricht wie auch für Selbstlerner konzipiert. Als Zielgruppe nennt die Autorin fortgeschrittene DaF-Lerner wie auch deutsche Muttersprachler mit dialektbedingten Aussprache-schwierigkeiten. Da das Kursprogramm ausgangssprachenneutral angelegt ist, empfiehlt Kaunzner, zur Arbeit an spezifischen Ausspracheschwierigkeiten aus dem Gesamtangebot die passenden Übungen herauszugreifen.
Mit der Behandlung von Einzellauten beginnend, lehnt sich der *Aussprachekurs Deutsch* in Gliederung und Aufbau an ältere Lehrwerke zur Ausspracheschulung an. Dem ersten Übungskomplex zu den Vokalen und Diphtongen, festem und gehauchtem Vokaleinsatz sowie nicht akzentuierten vokalisierten Endungen folgen Übungen zu den Konsonanten und *schwierigen* Konsonantenverbindungen. Der dritte Übungskomplex geht mit der Behandlung von Wortakzent, Satzakzent und Satzmelodie – jedoch unter Ausklammerung von Rhythmisierung und Pausierung – auf prosodische Merkmale ein. Jedem Übungsschwerpunkt ist ein kurzgefaßter Erklärungsteil vorangestellt, der bei der Behandlung der Einzellaute deren Bildung erläutert sowie durch Sagittalschnitt veranschaulicht und bei der Behandlung prosodischer Erscheinungen auf Akzentuierungs- und Intonationsregeln eingeht. Hieran anschließende »Sprechbeispiele aus dem Alltag« (Vortrag, Nachrichten, Interview, Gespräch) sollen der Demonstration und Analyse unterschiedlicher Sprechstile dienen, spezielle Aufgabenstellungen hierzu sind im Übungsbuch jedoch nicht enthalten.
Die Konzeption des Kursprogramms erläutert Kaunzner in »methodisch-didaktischen Überlegungen zum Aussprachekurs« (3ff.), die dem eigentlichen Übungsteil vorangestellt sind. In Einklang mit neueren Ansätzen der »Didaktik der Ausspracheschulung« plädiert die Autorin für »ein Wechselspiel von imitativem und kognitivem Lernen« (3), da sich phonologische Kompetenz im Erwachsenenalter nicht mehr allein über imitatives Nachsprechen erwerben lasse. Da für die Ausbildung produktiver Fertigkeiten »zunächst neue Hörmuster aufgebaut werden müssen« (3), tritt sie für eine die Sprechschulung begleitende Hörschulung (3) ein. Weiterhin plädiert Kaunzner für einen »kommunikativen Ansatz« (4), dem der *Aussprachekurs Deutsch durch* kontextualisierte Übungen, den Verzicht auf Übun-

gen zu isolierten Lauten sowie einen inhaltlichen Zusammenhang innerhalb der Übungen Rechnung zu tragen sucht.
Abgesehen von einem zu kurz greifenden Verständnis kommunikationsorientierter Ausspracheschulung entsprechen die genannten Punkte den von Dieling und Hirschfeld (1995) formulierten Leitprinzipien einer auf kommunikative *Brauchbarkeit* hin ausgerichteten Ausspracheschulung. Bei genauerer Betrachtung des Übungsangebots zeigt sich allerdings, daß die von Kaunzner postulierten Leitprinzipien im *Aussprachekurs Deutsch* nur sehr beschränkt eingelöst und auch übungspraktisch umgesetzt werden. Trotz der geforderten Schulung perzeptiver Fertigkeiten stellt das Übungsbuch zu den zahlreichen Hörbeispielen der sechs CDs keine Übungen zur Überprüfung des identifizierenden und diskriminierenden Hörens bereit und steht hierin selbst älteren Lehrwerken – wie etwa der *Deutschen Hochlautung* von Kreuzer/Pawlowski (1971) – nach. Ganz im Stile behaviouristischen Sprachlabordrills ist es einzig Aufgabe des Lerners, Mustervorgaben möglichst korrekt nachzusprechen; die *Progression* innerhalb der einzelnen Übungskomplexe beschränkt sich im Wesentlichen auf die imitative Wiederholung von Kurzsätzen bzw. Satzteilen mit anschließendem Nachsprechen eines Dialogs oder Kurztextes.
Die Beschränkung des Übungsangebots auf bloße Nachsprechübungen ist vermutlich der Konzeption des *Aussprachekurses* als einem Programm für Selbstlerner – die ohne lehrerseitige Rückmeldungen auskommen müssen – zuzuschreiben. Doch auch den Anforderungen eines Selbstlernprogramms wird der *Aussprachekurs Deutsch* nur teilweise gerecht. Auf sechs CDs steht dem Lerner zwar ein breites und in sehr guter Qualität gesprochenes Übungsangebot zur Verfügung, auf das sich mit dem CD-Player bequem zugreifen läßt; da das Text- und Übungsbuch über kein Register verfügt, sind die Erklärungen und Übungen zu spezifischen Lernschwierigkeiten zum Teil jedoch schwer auffindbar. Die Auslautverhärtung wird zwar zu Recht unter den Plosiven behandelt, die entsprechenden Übungen muß sich der Benutzer jedoch recht mühsam zusammensuchen.
Insbesondere Selbstlerner sind auf fehlerfreie Lehrmaterialien angewiesen. Die Aufforderung, den S-Laut in »ist süchtig« (78) stimmhaft zu sprechen (statt ihn an das vorausgehende stimmlose ›t‹ zu assimilieren) wirkt bei einem Kurs für Selbstlerner denn auch mehr als nur störend. Problematisch ist vor allem jedoch Kaunzners Arbeitsempfehlung für Selbstlerner, sich auf Band aufzunehmen und »danach selbst zu kontrollieren« (7), denn hier wird stillschweigend vorausgesetzt, daß Lerner ihre eigene Aussprache auch adäquat beurteilen können, Abweichungen von der Mustervorgabe wahrnehmen und darüber hinaus in ihrer Akzeptanz beurteilen können. Im Regelfall sind diese Fertigkeiten im Rahmen einer Ausspracheschulung jedoch erst zu erwerben.
Wenngleich Kaunzner der Spagat zwischen den unterschiedlichen Lernsituationen »Selbststudium« und »lehrerunterstützter Unterricht« nicht recht geglückt ist, eignet sich der *Aussprachekurs Deutsch* durchaus als Zusatz- und Begleitmaterial zur unterrichtlichen Ausspracheschulung. Lerner, die sich unterrichtsbegleitend in fremdsprachliche Laut- und Intonationsmuster einhören oder bereits gehörte Artikulationsunterschiede einüben möchten und Material zur Habitualisierung ungewohnter Sprechbewegungen suchen, wird der *Aussprachekurs Deutsch* die gewünschten Dienste leisten. Kaunzners Übungsprogramm veranschaulicht allerdings auch die Mängel, mit denen Selbstlernmaterialien zur Ausspracheschulung im Regelfall behaftet sind: ein

eng begrenztes Übungsangebot, mangelndes feed-back auf Lernerleistungen und nicht zuletzt fehlende Hilfestellungen bei der Überwindung spezifischer Aussprachesschwierigkeiten.
Künftig wird wohl das Medium Computer Selbstlernern breitere Unterstützung und Übungsmöglichkeiten bieten, als die Kombination von Lehr- und Übungsbuch mit Hör- und Übungstexten auf Cassette oder CD. Denn nicht nur der Vergleich zwischen Mustervorgabe und Lernereingabe oder die Überprüfung perzeptiver Fertigkeiten läßt sich via PC einfacher durchführen; auch bei der kognitiven Bewußtmachung phonetischer Erscheinung können Multimedia-Programme dem Lerner weiterreichende Hilfestellungen bieten.

Literatur

Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula: *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt, 1995 (Erprobungsfassung 2/95 aus der Reihe Fernstudienangebot Germanistik/Deutsch als Fremdsprache).
Kreuzer, Ursula; Pawlowski, Klaus (Hrsg.): *Deutsche Hochlautung: praktische Aussprachelehre*. Stuttgart: Klett, 1971.

Keil, Martina:
Wort für Wort: Repräsentation und Verarbeitung verbaler Phraseologismen [Phraseo-Lex]. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Sprache und Information 35). – ISBN 3-484-31935-6. 253 Seiten, DM 132,–

(Paul Neubauer, Regensburg)

Die Verfasserin dieser überarbeiteten Dissertation entwickelte die hier vorgelegte Übersicht über die problematische Verknüpfung von linguistischen Überlegungen zum Phänomen der Phraseolexeme bzw. Idiome mit ihrer computerlinguistischen Erfassung und Verarbeitung an einer institutionellen Schnittstelle zwischen diesen Forschungsgebieten – am Lehrstuhl für Programmiersprachen sowie ihre Compiler des Instituts für Mathematische Maschinen und Datenverarbeitung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg. Hier erfolgten auch die »teilweise umfangreichen Implementierungsarbeiten […] im Rahmen von Magister-, Diplom- und Studienarbeiten« (x), auf die dieser interdisziplinäre Brückenschlag zwischen Linguistik und Informatik zurückgreift, und die in der abschließend präsentierten phraseologischen Datenbank *Phraseo-Lex* eine konkrete Umsetzung finden. Auf dem Weg zu diesem ›Werkstattbericht‹ über maschinelle Verarbeitung deutscher Idiome entfaltet die Verfasserin in sechs Kapiteln ihre Vorüberlegungen, die auf eine »systematische Repräsentation verbaler Phraseologismen und der Eigenschaften« in einem Lexikon abzielen, das zugleich als Informationsbasis für Linguisten und Lexikographen dienen soll wie auch als zusätzliches Register für die maschinelle Verarbeitung von natürlichsprachlichen Texten einsetzbar ist.
Nach einer Abgrenzung der phraseologischen Phänomene gegenüber freien Wortverbindungen anhand der Kriterien von Idiomatizität, Stabilität und Lexikalisierung beleuchtet die Verfasserin ihre Besonderheit wie ihre »eingeschränkte lexikalische Substituierbarkeit«, ihre »Anomalien an der syntaktischen Oberfläche« oder ihre »transformationelle[n] Defekte« (30) vor dem Hintergrund der generativen Grammatiktheorien nach Chomsky. Dabei erscheinen diese Phraseologismen bzw. Idiome als unerklärbare Ausnahmen vom gewöhnlichen Sprachgebrauch, uneindeutig in ihrer Bedeutung und beschränkt in ihrer Hervorbringung, für die daher außergewöhnliche Regeln oder Mechanismen innerhalb der generativen Grammatik vorzusehen

sind. Zudem führt der Eintrag eines Idioms in den Phrasenstrukturbaum dieser Grammatik als ein einziges Mehrwortlexem entweder zu einem ökonomischen Problem für das mit diesem Regelwerk verbundene Lexikon, d. h. zu einer Anhäufung von zusätzlichen Spezifizierungen, oder zu einem speziellen Register des gesamten Idiominventars einer Sprache, das zu dessen regulärem Lexikon hinzutreten würde:

»Innerhalb der generativen Grammatiktheorien hat der Begriff der Idiomatizität bzw. Nicht-Kompositionalität dazu geführt, daß idiomatische Phraseologismen per definitionem als ›semantische Ausnahme‹ betrachtet werden.« (81)

Die Verfasserin löst dieses Beschreibungsproblem durch die alternativen Kriterien der Variabilität und der Motiviertheit von Phraseologismen, die ihre internen syntaktischen und semantischen Strukturen in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Während ihre kreativ-wortspielerischen Modifikationen laut Verfasserin gegenwärtig noch nicht computerlinguistisch modellierbar sind, bietet ihre Abbildung in Valenzmodellen eine zusätzliche Darstellungsmöglichkeit in der Form von Abhängigkeitsstrukturen der einzelnen Lexeme eines Phraseologismus. Dieser dem Sprachmaterial selbst implizite Stellenplan für dessen unmittelbare Umgebung kann mit der Konstituentenstruktur einer Phrasenstrukturgrammatik zu einem mehrschichtigen Beschreibungsmodell verbunden werden, das sowohl den internen Bauplan einer idiomatischen Wendung wie ihre Integrabilität in ein korrektes Satzmuster als Information abspeichert. Hierbei weist die Verfasserin auf den Aufsatz »Idioms. An Interim Report« von Wasow et al. aus dem Jahre 1982 als den entscheidenden Fortschritt in der Grammatikdiskussion hin, der Phraseologismen als grundsätzlich kompositionell, also nach ableitbaren Regeln zusammengesetzt, versteht und sie daher als analysierbar ansieht:

»Zum einen wird angenommen, daß die einzelnen Komponenten einer bestimmten Gruppe figurativer Phraseologismen *eine identifizierbare, nicht literale Bedeutung* tragen. Zum anderen wird vermutet, daß diese identifizierbaren Bedeutungen *in Kombination* die Gesamtbedeutung bilden.« (87) [Hervorheb. der Verfasserin]

Während die Verfasserin nun die interne Strukturierung der Phraseologismen als »nicht-kompositionelle«, »teilkompositionelle« und »übertragen-kompositionelle« klassifiziert und sich mit ihren weiteren Überlegungen auf die dritte Gruppe konzentriert, stellt sie zugleich mit dem Konzept der semantischen Autonomie einzelner Konstituenten dieser Wortgruppen eine Forderung nach ihrer inhaltlichen Übersetzung als Teil ihrer semantischen Beschreibung auf – die Forderung nach ihrer »komponentennahen Paraphrase«. Diese Paraphrasierung des Inhalts eines Phraseologismus soll also zugleich die ihm zugrundeliegende Valenz als Strukturmodell bzw. als »Referentenpotential« nachzeichnen: So schlägt sie als Paraphrase für den idiomatischen Ausdruck *jmdm. einen Bären aufbinden* nicht *jmdn. belügen* vor, sondern strukturanalog *jmdm. eine Lügengeschichte erzählen*. Dies führt zugleich zu einem weiteren Problem: Die Auflistung von Phraseologismen mit ihrer vollständigen (internen und externen) Valenz im Lexikon kann nicht mehr mit der Nennform im Infinitiv allein erfolgen – neben *jmdm. einen Bären aufbinden* muß eine zweite Nennform treten: *jmd. bindet jmdm. einen Bären auf*. Diese Beschreibungsmöglichkeiten aufgrund von valenzorientierter Paraphrasierung erläutert die Verfasserin sodann an einer Reihe von exemplarischen Textanalysen mit Beispielen aus den Textkorpora des Mannheimer Computersystems COSMAS [*Co*rpus

*S*torage, *M*aintenance, and *A*ccess *Sy*stem](105–124).
Durch die Verbindung dieser mehrwertigen syntaktischen Abbildungen mit der komponentennahen Paraphrasierung ihrer jeweiligen Bedeutung erreicht die Verfasserin eine komplexere Betrachtungsweise von Phraseologismen, die auch die Repräsentation dieser Idiome als Datenstrukturen in formalen Mechanismen für die maschinelle Datenverarbeitung erleichtert.
Zur Erläuterung der dadurch erreichten »integrativen Mehrebenenbeschreibung von Phraseologismen«, die mit den unterschiedlichen Formaten der computerlinguistischen Darstellung von natürlichsprachlicher Textbedeutung wie der DiskursRepräsentationsStruktur *DRS* verknüpft werden und damit die Überschreitung der Satzgrenzen bei der Betrachtung der Texte ermöglichen, also Textkohärenz analysierbar machen, beschreibt die Verfasserin abschließend die Implementierung der ausgewählten und vorgestellten Phraseologismen in die Lexikondatenbank *Phraseo-Lex*. Im Anhang bietet sie dann weitere vollständige Beispiele für diese Einträge in das Programm anhand von Idiomen wie *jmdm. kein Haar krümmen*, *einen Bock schießen*, *Bauklötze staunen* etc., jeweils mit Belegstellen aus den untersuchten Korpora versehen.
Insgesamt stören zwar Tippfehler wie auch einzelne Verwechslungen – etwa die falsche Zuordnung von (x) bei »mann(x)« *und* »heiratsschwindlerin(x)« (142), die dadurch zu einer doch sehr widersprüchlichen Subjektgleichheit führt, aber die angezeigte Monographie ist insgesamt erfreulich übersichtlich gegliedert: So befindet sich am Ende eines jeden Kapitels eine knappe und präzise Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, die wiederum als Grundlage der anschließenden Überlegungen dienen. Die Verfasserin führt souverän durch die ganz unterschiedlichen terminologischen Komplexe ihrer Untersuchung und präsentiert ebenso zuverlässig die grundlegenden Problembereiche von der einführenden Phänomenbeschreibung über die Grenzen der herrschenden Grammatikmodelle hin zu den logischen Klippen der Computerlinguistik und der maschinellen Datenverarbeitung bis zur Verbindung all dieser Bereiche in den Lexikondatenbankeinträgen der von ihr ausgewählten Gruppe verbaler deutscher Phraseologismen. Besonders überlegenswert ist über den Modellcharakter des Berichts als Vorschlag zur maschinengestützten Sammlung, Analyse und Modellierung von deutschen Phraseologismen hinaus der abschließende Hinweis der Verfasserin auf die mögliche Anwendung der von ihr vorgeschlagenen »komponentennahen Paraphrasierung« für die Darstellung von Idiomen im Fremdsprachenunterricht (213).

Keuffer, Josef; Meyer, Meinert A. (Hrsg.): **Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. – ISBN 3-89271-755-9. 249 Seiten, DM 48,–

(Sigrid Luchtenberg, Oldenburg)

Die Beiträge dieses Sammelbandes, der auf eine Vortragsreihe des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Universität Halle-Wittenberg 1995 zurückgeht, sind geprägt von der »These grundlegender Strukturwandlungen und Umbrüche in den sozialkulturellen Verhältnissen der Moderne« (9), die hier auf die Allgemeine Didaktik bezogen werden. Dabei ist es erstaunlich, daß nur der Beitrag von Meyer explizit und schwerpunktmäßig auf Interkulturelle Pädagogik eingeht, obwohl doch kultu-

reller Wandel eine gemeinsame Fragestellung ist und ein wachsendes Interesse an Kultur aus pädagogischer Sicht konstatiert wird, das mit einem Interesse am Zusammenhang von Integration und Differenz erklärt wird (16).
Der Sammelband enthält außer der Einleitung mit dem Titel »Kultureller Wandel als Herausforderung für die Allgemeine Didaktik« (10) Beiträge, von denen die Hälfte sich vorwiegend mit einer möglichen »Ausweitung und Neuorientierung der Didaktik« beschäftigt, drei sich mit dem Gegensatz von Schule und Unterricht sowie der Lehrerfortbildung und je einer mit Einflüssen der Pädagogik der Vielfalt bzw. den Grenzen der Didaktik befassen. Unter den Autoren und Autorinnen finden sich Sylvia Buchen, Werner Emler, Bernd Dewe, Helmut Frommer, Elisabeth Fuhrmann, Josef Keuffer, Wolfgang Klafki, Meinert Meyer, Ewald Terhart.
Die Fragestellung des Buches dürfte für DaFler/innen landeskundlich von hohem Interesse sein, aber auch in bezug auf didaktische Entwicklungen. Auch wenn es sich hier um Allgemeine Didaktik handelt, sind doch Fragen nach der Verwendung von sozial- und erziehungswissenschaftlichem Wissen im Verhältnis zu pädagogischem Können und dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung (Dewe, 220–248) für jedes Fach und somit auch für Deutsch als Fremdsprache ebenso relevant wie Aspekte fächerübergreifenden Unterrichts (Frommer, 115–127). Deutschlehrkräfte im Ausland können dem Sammelband vielseitige Informationen über das deutsche Schulsystem und auftretende Änderungstendenzen (Terhart, 18–32; Emler, 198–219), über neuere Schulformen und -modelle sowie Diskussionsansätze – vor allem bereits als Reaktion auf kulturellen Wandel – (Meyer, 33–66; Keuffer, 128–153), über den Wandel in der pädagogischen Landschaft der ehemaligen DDR und der Situation in den neuen Bundesländern (Fuhrmann, 154–176; Buchen, 177–198) und Schulversuche (Fuhrmann, 67–84) entnehmen.
Etwas aus dem Rahmen fällt der Beitrag von Klafki insofern, als es sich hier um eine umfassende Auseinandersetzung Klafkis mit einer früheren Kritik M. Meyers an seinem Aufsatz »Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik« handelt.
Zusammenfassend ergibt sich das Fazit eines vielseitigen Buches zur (Allgemeinen) Didaktik und Schulreform in der Auseinandersetzung mit kulturellem Wandel, der allerdings insgesamt eher knapp behandelt wird. Für DaFler/innen ergeben sich eine Reihe interessanter Aspekte landeskundlicher und didaktischer Art.

Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (Hrsg.):
Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium, 1997 (Reihe interkultureller Kommunikation 3). – ISBN 3-89129-662-2. 207 Seiten, DM 68,–

(Nicola Würffel, Long Beach/USA)

Interkulturelle Kommunikation ist seit langer Zeit in aller Munde und seit einiger Zeit auch im »metakommunikativen Mund« der Fremdsprachendidaktik. Dabei steht die Frage der Vermittelbarkeit einer interkulturellen Kompetenz bzw. deren mögliche Beschaffenheit im Fokus des Interesses. Der von Knapp-Potthoff und Liedke herausgegebene Sammelband leistet hier einen Beitrag. Sein Ziel ist es, einen Überblick zu geben über das derzeitige Spektrum der linguistisch orientierten Forschung zum Thema der interkulturellen Kommunikati-

onsfähigkeit und ihrer möglichen Vermittlung im Fremdsprachenunterricht.
Die ersten beiden Aufsätze von Apeltauer und Sugitani verfolgen einen kulturkontrastiven Ansatz. Apeltauer beschäftigt sich mit der Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation. Er gibt eine Basiseinführung in die verschiedenen Ebenen der nonverbalen Kommunikation und weist an mehreren Stellen nach, wie kulturbedingte Unterschiede des körpersprachlichen Ausdrucks sowie der Interpretation desselben zu Mißverständnissen führen können. Er ist deshalb der Ansicht, daß dieser Aspekt im Fremdsprachenunterricht stärker als bisher berücksichtigt werden müßte. Leider bietet sein Aufsatz weder im Hinblick auf die verschiedenen Aspekte der nonverbalen Kommunikation noch hinsichtlich der praktischen Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht (wie z. B das vokabelmäßige Lernen von Emblemen) wirklich Neues. Ähnliches gilt für den Aufsatz von Sugitani, dessen Vorschläge für eine »grundlegende Neuorientierung« des Fremdsprachenunterrichts (»Förderung der interkulturellen Handlungskompetenz sowie die Sensibilisierung für kulturelle Differenzen«) so grundlegend neu nicht mehr sind. Abgesehen davon bietet Sugitanis Arbeit aber eine interessante Untersuchung zu kritischen Interaktionssituationen im deutsch-japanischen Kulturkontakt: Untersucht wurden das deutsche und japanische Frageverhalten im beruflichen Umfeld und deren jeweilige sozialkulturellen und sozialpsychologischen Hintergründe.
Einer sehr speziellen Form des kommunikativen Handelns widmet sich Kotthoff in ihrem Aufsatz zur »kommunikativen Konstruktion von Vertrautheit und Fremdheit«: den georgischen Trinksprüchen. Die Ausführungen zur kommunikativen Gattung der Trinksprüche scheinen dabei eher von anthropologisch-soziologischem Interesse zu sein, dagegen sind die Ergebnisse hinsichtlich der Konstituierung von »Fremdheit« und »Vertrautheit« durchaus für den Fremdsprachenunterricht relevant. Kotthoffs These, die sie mit ihrer konversationsanalytischen Untersuchung untermauert, ist, daß weder »Fremdheit« noch »Vertrautheit« objektiv gegeben sind, sondern in einem Zuschreibungsprozeß – oft unter Einwirkung bestimmter Machtverhältnisse – konstruiert werden. Interkulturelle Beziehungen implizieren deshalb nicht notwendigerweise »Fremdheit«, intrakulturelle nicht automatisch »Vertrautheit«. Für interkulturelle Kontakte bedeutet dies, daß Ausländer trotz ihrer »Eigenart« durchaus als vertraut wahrgenommen werden können, die vollständige Anpassung an die Zielkultur also gar nicht unbedingt als wünschenswert erscheinen muß.
Schröder betont schon im Titel seines Aufsatzes, daß er konkrete fremdsprachendidaktische Vorschläge für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz liefern will, und zwar im Hinblick auf einen Bereich, über den man eigentlich nicht spricht: Tabus. Sein Beitrag ist im Gegensatz zu den ersten dreien des Sammelbandes erfreulich praktisch und anwendungsorientiert. Er liefert eine prägnante Definition des Begriffs *Tabu*, den er von dem des *Verbots* abgrenzt und in verschiedene Tabutypen ausdifferenziert. Als besonders relevant für den Fremdsprachenunterricht stellt er den *Tabudiskurs* heraus, der es möglich macht, über tabuisierte Objekte, Themen, Personen etc. trotz Tabuisierung zu kommunizieren. Die für das Führen eines solchen Tabudiskurses nötigen kommunikativen Strategien (Euphemismen, Metaphern, Agensaussparung etc.). sollten nach Schröder Fremdsprachenlernenden zugänglich gemacht werden. Abschließend

verweist er auf die Schwierigkeit, Tabus herauszuarbeiten, gibt aber zu bedenken, daß gerade der Fremdsprachenunterricht einen guten Ort für die Erkennung eigener und fremder Tabus darstellt.
Die drei folgenden Texte widmen sich den Möglichkeiten eines »interkulturellen Trainings«. Dathe stellt in ihrer konkreten und anregenden Arbeit das an der Jenaer Universität entwickelte »interaktiv-interkulturelle Handlungsmodell« vor, das Studierenden des Faches »Interkulturelle Wirtschaftskommunikation« im Rahmen eines »interkulturellen Verhandlungstrainings« vermittelt wird. Dieses Verhandlungstraining geschieht in Form eines Planspiels und verfolgt verschiedene Ziele, auf die Dathe genauer eingeht (u. a. Hinterfragen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Bewußtwerdung des dynamischen Aushandlungscharakters von interkulturellen Begegnungssituationen, Erkennen sowohl von Mißverständnis- als auch von Synergiepotentialen des eigenen Handelns in solchen Begegnungen etc.).
Ten Thije bietet neben der Darstellung einer eigenen Untersuchung zu Diskussionsformen in interkulturellen Teamsitzungen auch noch einen Überblick über verschiedene interkulturelle Trainingsformen und einen Kriterienkatalog für deren Bewertung. Als wichtigstes Ergebnis seiner eigenen Untersuchung kann die Feststellung gelten, daß in den Teamsitzungen institutionelle Sprechhandlungsmuster und interkulturelle Diskurspositionen in Konkurrenz zueinander treten. Die Diskurspositionen, die zum Teil auf Selbst-, zum Teil auf Fremdzuschreibungen zurückzuführen sind, stehen dabei keinesfalls von vornherein fest, sondern werden erst im Verlauf der Teamsitzungen ausgehandelt, um mit den potentiellen interkulturellen Gegensätzen fertig zu werden. Diesen Aushandlungsprozeß bezeichnet ten Thijes als »diskursive Interkultur«, in der viel häufiger die Gründe für Mißverständnisse gesucht werden sollten als in den beteiligten Ausgangskulturen.
Auch Liedkes Beitrag beschäftigt sich in einer linguistischen Perspektive mit der interkulturellen Kommunikation in Institutionen. Ihre Hauptthese, daß man zwischen institutionell und interkulturell bedingten Verstehensproblemen genauer differenzieren sollte, stützt sie mit zwei Argumentationsschritten: In einem zwar interessanten, aber in seinem Bezug zum folgenden nicht ganz einsichtigen, ersten Schritt beschreibt sie die Aspekte des sprachlichen Handelns im Sinne der funktionalen Pragmatik. In einem zweiten Schritt zeigt sie am Beispiel einer konkreten institutionellen interkulturellen Begegnung, daß Sprachschwierigkeiten (sprachliche Vagheiten, Interferenzen) im institutionellen Kontext oft nicht ernst genug genommen und Mißverständnisse statt dessen pauschal der »Fremdheit« angelastet werden. In Trainingsprogrammen für Angestellte in interkulturell agierenden Institutionen sollte deshalb darauf hingearbeitet werden, daß diese zwischen institutionellen und interkulturellen Problemen unterscheiden lernen.
Knapp-Potthoff schließlich versucht unter Berücksichtigung aller vorangegangenen Aufsätze eine Definition von interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Wie die meisten Autorinnen und Autoren des Sammelbandes betont auch sie den dynamischen und interaktiven Charakter von Kulturkontakten, wobei sie statt von dem unscharfen Konzept der »Kultur« lieber von dem verschiedener »Kommunikationsgemeinschaften« ausgehen will. Leider verzichtet sie (unter Hinweis auf den begrenzten Rahmen ihres Aufsatzes) sowohl auf eine genaue Abgrenzung ihrer »Hilfskonstruktion« von anderen Konzepten wie dem der

»Sprachgemeinschaft« oder dem des »Diskurses« als auch auf eine genaue Darlegung der Vorteile ihres Konzepts gegenüber dem der »Kultur«. Erfreulich konkret dagegen und für Fremdsprachenlehrende sicherlich einsetzbar ist die, verschiedene Ansätze des Sammelbandes aufgreifende, Liste von Strategien für interkulturelle Kommunikationssituationen.
Die beiden Herausgeberinnen weisen in ihrer Einführung ausdrücklich auf die Bedeutung ihres Sammelbands für Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker hin. Auch wenn man diese Bedeutung nicht allen Aufsätzen gleichermaßen zuschreiben kann, so sei den Fremdsprachenlehrenden doch die Lektüre der Texte von Schröder, Dathe und ten Thije empfohlen, den allgemein an der Diskussion um die interkulturelle Kommunikation Interessierten durchaus die des ganzen Sammelbands.

Knobloch, Hans-Jörg; Koopmann, Helmut (Hrsg.):
Deutschsprachige Gegenwartsliteratur. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg-Colloquium 44). – ISBN 3-86057-144-3. 284 Seiten, DM 78,–

(Sibille Tröml, Leipzig)

Man mag ihn ob seiner Einfachheit gutheißen oder ob seiner Allgemeinheit ablehnen. Fakt ist, daß der Titel dieses Bandes dem einen alles, dem anderen nichts (Rechtes) sagen mag, und daß sowohl dieser wie jener Abstriche an seinen (Nicht-)Erwartungen wird machen müssen. So liegt, wer z. B. aufgrund von Durzaks *Deutscher Gegenwartsliteratur* auf eine »neuere« Literaturgeschichte tippt, weder falsch noch richtig, denn »Literatur« meint in diesen 13 Beiträgen des III. Johannesburger Germanistentreffens (1996) zwar manchmal Dramatik oder Essayistik, nie Lyrik oder Hörspiel, meist aber Prosa. Und auch der Begriff »Gegenwart« erfährt mehrheitlich eine Einschränkung, orientiert »nur« auf die 80er und 90er Jahre (im Gegensatz z. B. zu W. Jens oder P. J. Brenner).
Begonnen wird mit Koopmanns Überblick zu »Tendenzen der deutschen Gegenwartsliteratur (1970–1995)«, den zwei Thesen tragen: 1) die Dekadendarstellung der »deutschen« Gegenwartsliteratur sei inadäquat, da Tendenzen viel langlebiger seien als sie scheinen, 2) literarische Revolutionen seien aufgrund von »viel zuviel konservative[m] Ballast« (19) oft nur »eine Kursänderung oder Radikalisierung des Vorhandenen« (19). Stirnrunzeln erzeugen könnte hier und da aber auch der Begriff von der »deutschen« Gegenwartsliteratur, der wie so oft alles meint außer eine erfolglose bzw. linientreue DDR-Literatur, welche als »östliche« (19) abgegrenzt wird. So sucht der Leser denn auch die Schweiz und Österreich (nicht nur) in Koopmanns geographischem Koordinatensystem vergeblich. Dies ist umso prekärer, da Kurt Bartsch in einem materialreichen Aufsatz zeigt, wie präsent Österreich und »das Österreichische« allein 1995 in der Literatur seines Landes waren. Das eigene (Schweizer) Land, seine Vergangenheit und sein Selbstverständnis sind auch Thema in Jürgen Sörings Beitrag, der sich zwei Stücken über den Schweizer Gesandten in Hitlers Berlin zuwendet und der besonders dadurch provozieren mag, daß der Verfasser an der diesbezüglichen »Leistungsfähigkeit« von Literatur zweifelt und er Dürrenmatts Auffassung von »keine[r] rein würdige[n] Haltung« in »einer unwürdigen Zeit« (64) bejaht.
Weniger politisch, aber nicht minder zeitbezogen geben sich viele der anderen Beiträge. So blickt Hugo Aust auf neue Beispiele der Gattung Novelle, der er eine

zwar nicht quantitative, aber qualitative Entwicklung bescheinigt. Monika Ritzer (die einzige Frau) entwirft ein umfangreiches, nicht immer leser- bzw. hörerfreundliches Autorenporträt von B. Strauß, und Theo Elm denkt überaus lesenswert über die »Zeiterfahrung in der deutschen Gegenwartsliteratur« nach. David Simo, dem einzigen Nichteuropäer (Kamerun) unter den auf dem afrikanischen Kontinent Versammelten, geht es um Formen von Interkulturalität (unter der Überschrift »Intellektualität«?), wobei er an Romanen von H. Fichte zeigt, daß diese nicht nur (exotischer) Stoff, sondern auch Methode und Konstruktionsprinzip (Stichwort: *Ethnopoesie*) sein kann. Anregend ist auch Joachim Garbes Beitrag, in dem anhand der 1992 erschienenen Romane *Abschied von den Kriegsteilnehmern* (H.-J. Ortheil) und *Spiegelland. Ein deutscher Monolog* (K. Drawert) ein zwar generationsgleicher, in Erzählstil und Erzählerhaltung aber jeweils andersgearteter, »west- bzw. ostdeutscher« »Abschied von den Vätern« (167) betrachtet wird. Indem Garbe hierbei jedoch nur auf die »Väterbücher« der bundesdeutschen Literatur orientiert, erscheint ihm Drawerts Roman »um mehr als zehn Jahre« (179) verspätet, was er wiederum begründet mit dessen Herkunft aus der DDR, in der »die Vergangenheit nicht so erinnert werden durfte, daß sie tatsächlich verarbeitet werden konnte« (179). Gerade aufgrund dieses wenig innovationsreichen Blickwinkels, bei dem Simplifizierung und Reduzierung vorprogrammiert sind, versperrt er sich aber die Sicht auf C. Heins ähnlichgelagerte, bereits 1982 in der DDR und 1983 in der Bundesrepublik erschienene Novelle *Der fremde Freund/Drachenblut*.

Zu bilanzieren ist also eine Vielfalt an Themen und Sichtweisen, sind z. T. interessante, empfehlenswerte Beiträge in dieser *Deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Und doch scheint es, als habe der Band tatsächlich keinen spezifischeren Titel als den gewählten »verdient«. Er ist – was verschiedenen Aufsätzen in keiner Weise ihre Qualität absprechen soll – alles in allem doch eine Art »beliebige weitere Sammlung zu beliebigen Themen in der deutschen [!] Gegenwartsliteratur« (9), auch wenn Koopmann meint, sich in seinem Vorwort dagegen verwehren zu müssen und er damit zugleich Knoblochs vorheriger Aussage von »der Willkür der Auswahl« (8) und dem »Kaleidoskop der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur« (8) (unnötigerweise) eine andere Herausgebersicht entgegenstellt. Der Interessierte indes bekommt, was Knobloch verspricht, ohne daß es zu seinem Schaden ist. Was er indes nicht bekommt, ist »das Dokument eines intensiven literarischen und literaturhistorischen Austauschs zwischen zwei Kontinenten« (Koopmann, 9). Zum einen nämlich beschäftigt sich keines der untersuchten Werke in irgendeiner Weise mit dem afrikanischen Kontinent, zum anderen stammen »die meisten südafrikanischen Germanisten […] aus Deutschland« (Knobloch, 7). (Daß dieses »Deutschland« als der »zweite Kontinent« zudem ausschließlich West-Deutschland meint, daran ändert auch eine Leipziger Universitätsadresse nichts.)

Die vorliegende Sammlung bietet somit nicht nur allerlei inhaltlichen Diskussionsstoff. Vielleicht ist sie auch Anlaß, einmal wieder darüber nachzudenken, wie international die Germanistik aufgrund ihrer Vertreter eigentlich ist bzw. sein könnte. Auf Konferenzen im In- und Ausland wären dann vielleicht nicht mehr »nur« Schweizer oder österreichische Germanisten als »schmückendes Beiwerk«, sondern z. B. auch mehr »echte« Afrikaner, »echte« Ostdeutsche, »echte« Iren, »echte« Briten, »echte« Franzosen …

Literatur
Brenner, Peter J.: *Neue deutsche Literaturgeschichte. Vom »Ackermann« zu Günter Grass.* Tübingen: Niemeyer, 1996.
Durzak, Manfred (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartsliteratur. Ausgangspositionen und aktuelle Entwicklungen.* Stuttgart: Reclam, 1981.
Jens, Walter: *Deutsche Literatur der Gegenwart. Themen, Stile, Tendenzen.* München: Piper, 1961.

Knoop, Ulrich:
Wörterbuch deutscher Dialekte. München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997. – ISBN 3-577-10574-7. 478 Seiten, DM 89,–

(Karl H. Brücher, Wörrstadt)

Zwischen Rostock und Berchtesgaden werden alltäglich (leider noch nicht sonntäglich) *Brötchen*, *Wecken*, *Rundstücke*, *Semmeln* oder *Schrippen* eingeholt, besorgt oder gekauft, je nach Mundart. Dieses neue Wörterbuch will »die Unterschiedlichkeit der deutschen Mundarten anhand ihres Wortschatzes im Einzelvergleich, in Sprichwörtern und Redewendungen« (9) aufzeigen. Da das Wörterbuch natürlicherweise straff in verschiedene Darstellungen des aufgenommenen Korpus gegliedert ist, soll diese Rezension der Gliederung folgen.

1. »Einleitung« – Obwohl man sich beim Bücherlesen die Einleitungen gerne spart: wer es hier tut, verpaßt etwas. Die Geschichte der deutschen Dialekte und ihre Sprachgrenzen werden ausführlich und stringent dargestellt. Auf nur wenigen Seiten erhält der Leser in nuce die Entwicklung der deutschen Sprache zwischen 800 und 1500. Die 10 Dialektbezeichnungen (s. u.) werden auf der Grundlage des sogenannten »Deutschen Sprachatlasses« vergeben; natürlich konnten aus Platzgründen nicht alle Dialektgebiete aufgeführt werden, so daß z. B. Westfälisch, Saarländisch, Schleswig-Holsteinisch, Mecklenburgisch oder Brandenburgisch nicht eigens aufgeführt werden. In aller Kürze, und doch für den »interessierten Leser« erschöpfend, werden die Dialektregionen definiert und mit ihren Unterschieden beispielsreich dargestellt.

2. »Synopse« – Dialektwörter aus zehn Hauptdialekten im Überblick. In diesem Teil werden 292 Wörter des Standarddeutschen in alphabetischer Ordnung der standarddeutschen Bezugswörter den verschiedenen Bedeutungen in 10 Dialekten doppelseitig gegenübergestellt. Diese 292 standarddeutschen Wörter bilden den Thesaurus, der in den weiteren Teilen des Wörterbuchs jeweils anders geordnet präsentiert wird. Die Auswahl dieses Thesaurus soll als das Ergebnis eines Vergleichs der großlandschaftlichen Dialektwörterbücher angesehen werden. Weil es schon in der Titelgrafik dargestellt wird, soll das Wort *Brötchen* auch hier als Beispiel in den 10 Dialekten aufgeführt werden: Westniederdeutsch: *Brötchen*, *Rundstück*, *Semmel*; Ostniederdeutsch: *Brötchen*, *Schrippe*, *Semmel*; Sächsisch: *Semmel*; Thüringisch: *Brötchen*, *Semmel*, *Weck*; Hessisch: *Brötchen*, *Weck*; Rheinisch: *Brötchen*; Pfälzisch: *Weck*, *Matsch*; Schwäbisch-Alemannisch: *Weck*, *Semmel*, *Mutschle*; Fränkisch: *Weck*, *Laabla*, *Kipfel*, *Semmel*; Bairisch: *Semmel*, *Weckerl*. Mehrfachnennungen geschehen in absteigender Häufigkeit.

3. »Die Darstellung des Dialektwortschatzes in Sachgruppen« – ergibt ein Vokabelbuch, geordnet in 15 Sachgruppen von 5 bis zu 48 Stichwörtern, untergeordnet in die 10 Dialekte. Umfangreiche Sachgruppen wie »Arbeit und Beruf« »Essen und Trinken«, »Haus und Wohnung« oder »Kinder (Schule und Spiel)« mit 25–50 Einträgen stehen neben weniger umfangreichen wie »Natur (Wetter und Landschaft)« oder »Sitten und Ge-

bräuche« mit nur 5–10 Einträgen. Weil jedoch alle Einträge auch im Teil »Dialektwörter A bis Z« alphabetisch verzeichnet sind, ist der Sinn dieser immerhin über 100 Seiten dicken Sortierung nicht ganz einzusehen, es sei denn zum bloßen und auch angenehmen Schmökern. Die Auswahl der Sachgruppen erfolgte nach dem Kriterium »große Bezeichnungsunterschiede und -vielfalt«.

4. »Die Dialekte in Sprichwörtern und Redewendungen« – Hier werden 45 Einträge des Thesaurus in ca. 2000 Redewendungen, also in ihrem sprachlichen Umfeld, gezeigt, zusammen mit Erläuterungen und Übersetzungshilfen. Dies ist umfangmäßig der Hauptteil des Wörterbuchs. Dazu ein Beispiel aus dem Sächsischen, wieder mit Haupteintrag *Brötchen*:

»*Vur achtzch Juhren kam jeden Sunntch de Sammelfroo mit an Kurbvel* [Korb voll] *frischen Sammeln. Do han de Leute drinnerümgewühlt und alle abgemalgert* [prüfend angefaßt].«

Dieser Teil veranschaulicht mit seinen Sprichwörtern, Kinderreimen und kurzen Schilderungen die reiche Ausdruckswelt der Dialekte, bereichert durch Abbildungen aus altertümlichen Quellen. Das ist nett anzusehen, darin ist nett zu stöbern, und gewiß hat sich der Autor damit viel Mühe gemacht, doch wer einen direkten sprachwissenschaftlichen Sinn in diesem Teil sehen will, läuft wegen seiner Eklektizistik ins Leere. Hier wird klar, daß dieses Wörterbuch keinen wissenschaftlichen Anspruch erheben kann, sondern eher einen unterhaltenden Wert hat. Der Nachweis der Fundstellen ist somit auch nicht im Wörterbuch enthalten, sondern kann gegen einen frankierten Rückumschlag beim Verlag angefordert werden.

5. Der letzte Teil besteht aus zwei Registern: das erste verzeichnet »Dialektwörter A–Z«, in dem alle Dialektwörter der Synopse mit ihren standardsprachlichen Übersetzungen und – soweit vorhanden – Seitenzahl-Hinweisen für den Teil »Redewendungen« aufgeführt werden. Schlägt man z. B. den Begriff *Laabla* nach, erhält man die Auskunft, daß es fränkisch sei und »Brötchen« bedeute.

Das zweite Wortregister »Redewendungen« enthält folgerichtig die dort vorkommenden Dialektwörter aus der Synopse, nach Stichwörtern geordnet. Unter *Brötchen* findet man dort also die hinführenden Angaben.

Ein Sprachwissenschaftler kann mit diesem Wörterbuch nicht zufrieden sein, weil es zu eklektizistisch und damit populärwissenschaftlich vorgeht. Für den DaF-Unterricht ist es dann sehr nützlich, wenn dialektale Unterschiede deutlich gemacht werden sollen oder wenn »Sprachreflexion« ansteht; schade hierfür, daß nur bundesrepublikanische Sprachgebiete betrachtet werden. Für den an Sprache Interessierten bietet es eine ausführliche Quelle von Vergleichsmöglichkeiten.

Koch, Hans-Albrecht:
Neuere Deutsche Literaturwissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung für Anfänger. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997 (Reihe Germanistische Einführungen). – ISBN 3-534-13172-X. 210 Seiten, DM 29,80

(Uwe Stockmeier, Tirana/Albanien)

In der Reihe »Germanistische Einführungen« der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft legt der Bremer Literaturwissenschaftler H.-A. Koch den entsprechenden Band für den Bereich der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft vor. Der Konzeption des Buches liegt eine systematische Gruppierung in relevante germanistische Wissenschaftsbereiche zu-

grunde, die in sich jeweils in historisch-literaturgeschichtliche Unterkapitel gegliedert sind. Dies ist sicherlich ein angemessener Ansatz für einen Einführungsband in das für viele Studienanfänger ansonsten unübersichtliche Feld der Literaturwissenschaft und kann somit als gelungen angesehen werden. Gerade durch die knappe Aufarbeitung der Geschichte von literaturwissenschaftlichen Teilbereichen, so z. B. der Literaturtheorie, der Bibliographie oder der einzelnen literarischen Gattungen, bekommt der Student zu Beginn seiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur Basiswissen vermittelt, mittels dessen er sich einen Zugang zum jeweiligen Thema erschließen kann.

Als besonders hilfreich können auch die Verweise auf die jeweils wichtigsten Standard- und Nachschlagewerke bezeichnet werden, wenngleich hier die Auswahl gelegentlich etwas subjektiv anmutet. Jedem Kapitel folgt eine Auflistung von etwa zwanzig relevanten Titeln zur vorangegangenen Thematik, die insgesamt eine gute Basis für die vertiefende Einarbeitung ins Thema zu bilden vermag. Literaturgeschichtliche und bibliographische Übersichts- bzw. Nachschlagewerke, die bei einzelnen Kapiteln nicht genannt werden konnten, da sie beispielsweise wie im Falle von Literaturlexika unterschiedliche literarische Gattungen in sich vereinen und daher nicht einem gattungsbezogenen Kapitel zugeordnet werden können, findet man in einem leider nicht eingehender kommentierten fünfzehnten Kapitel des Buches aufgelistet. Hier wünschte man sich doch etwas mehr Auskunft über die einzelnen Titel. Es findet sich lediglich manchmal der Hinweis »Standardwerk«, der einem Anfänger aber nicht unbedingt weiterzuhelfen vermag.

Als mißglückt muß auch das sechzehnte Kapitel der »Einführung« angesehen werden, in dem auf knapp drei Seiten internationale literaturwissenschaftliche Fachzeitschriften und Periodika aufgelistet werden, die einen Bezug zur Germanistik haben. Ohne Kommentierung sind diese Listen schon für den Profi unübersichtlich, da sicherlich die eine oder andere der rund 100 genannten Zeitschriften selbst sattelfesten Literaturwissenschaftlern kaum untergekommen sein dürfte. Um so mehr ist der Anfänger als Adressat des Buches hier überfordert und mit einer schier unübersehbaren Titelfülle alleingelassen. Hier wäre sicherlich weniger, aber das besser erläutert, mehr.

Beschlossen wird das Buch mit einer Tabelle zur Literaturgeschichte, die besonders auch eine Einbindung der deutschen Literatur in den europäischen Kontext ermöglicht. Insgesamt ist positiv hervorzuheben, daß auch in den Einzelkapiteln über einen allzu engen deutschen Rahmen hinausgeschaut wird und, wenn sinnvoll, komparatistisch gearbeitet wird. Bedauerlich ist, daß diese Liste, die ausdrücklich als »ein Lesevorschlag« gemeint ist, mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs ein Ende findet; wohl deshalb, weil über einen Literaturkanon an Standardwerken, je näher man der Gegenwart kommt, um so größere Uneinigkeit herrscht. Dieses Problem der Disziplin hätte man aber den Nutzern des Buches ruhig zumuten sollen, zumal es immer wieder diskutiert wird (so beispielsweise kürzlich in der *Zeit*).

Trotz der Mängel in den Kapiteln 15 und 16 kann das Buch für den Einstieg in den Bereich der germanistischen Literaturwissenschaft empfohlen werden, da es gerade Anfängern eine Beschäftigung mit Literatur auf universitärem Niveau erleichtert. Besonders in den ersten Studiensemestern wird man gerne auf Kochs »Einführung« als Orientierung zurückgreifen.

Köppe, Regina:
Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch. Tübingen: Narr, 1997 (Language Development 21). – ISBN 3-8233-4718-7. 309 Seiten, DM 78,–

(Vera Führer-Nicod, Marne-la-Vallée/Frankreich)

Grundlage dieser Untersuchung ist die 1995 an der Universität Hamburg unter der Leitung von Jürgen M. Meisel eingereichte Dissertation, die sich mit einer der großen Fragen des bilingualen Erstspracherwerbs beschäftigt: entwickeln bilinguale Kinder bereits zu Beginn ihres Spracherwerbs zwei voneinander getrennte sprachliche Systeme, oder erwerben sie zunächst ein einziges, aus beiden Inputsprachen gemischtes System?
So läßt sich auch die zentrale Problematik der vorliegenden Arbeit umschreiben, wobei sich die Autorin auf »das Auftreten von Sprachmischungen im bilingualen Spracherwerb sowie ausgewählte Aspekte des frühen bilingualen Lexikon- und Syntaxerwerbs« (4) konzentriert.
Nach dieser anfänglich eher weitgefaßten, schon oft angesprochenen Thematik gelingt es Regina Köppe schnell, den Leser für die besonderen Aspekte ihrer Arbeit zu interessieren. Ziel ist es, den frühen Aufbau zweier sprachlicher Systeme nicht nur unter dem Gesichtspunkt formaler, grammatischer Aspekte zu beleuchten, sondern auch die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz der Kinder zu analysieren, um die Ergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen.
Die Untersuchungen stützen sich auf die umfangreichen Daten der an der Universität Hamburg durchgeführten Longitudinalstudie »DUFDE-Projekt«, wobei sich die vorliegende Arbeit im Rahmen ihrer Zielsetzung auf drei Kinder (Ivar, Annika und Pascal) im Alter zwischen eineinhalb und drei Jahren beschränkt. Ein für die Qualität der wissenschaftlichen Erkenntnisse wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Kinder erscheint uns gerade in diesem Bereich der Linguistik die Tatsache, daß die Autorin die Kinder und deren familiäres Umfeld persönlich kennt, auch wenn sie bei den Datenaufzeichnungen nicht regelmäßig anwesend war bzw. sie nicht selbst durchführte.
Im ersten Drittel des Bandes stellt Köppe die theoretischen Grundlagen ihrer Arbeit vor (Kap. 1) und skizziert den aktuellen Stand der Studien zum bilingualen Spracherwerb, nicht ohne die verschiedenen Theorien und Hypothesen einer kritischen Betrachtung zu unterziehen (Kap. 2). So hebt sie im Verlauf der Untersuchung immer wieder ihre anfänglich dargestellte Prämisse hervor, wonach es sich bei dem Begriff »Sprachentrennung« ausschließlich um die getrennte mentale Repräsentation zweier unabhängiger sprachlicher Systeme handelt, die auch als »grammatische Kompetenz« bezeichnet wird. »Adäquate Sprachwahl« dagegen bezeichnet die situationsabhängige Verwendung der einen oder anderen Sprache auf der Ebene der »pragmatischen Kompetenz«. Im folgenden Abschnitt über Code-switching beruft sich die Autorin vor allem auf die Arbeiten von Meisel (1989, 1994), beschreibt aber auch weitere Theorien wie u. a. die von Poplack (1980), deren Kriterien sie zur Überprüfung ihrer eigenen Daten heranzieht.
Bei ihren Überlegungen zum Erwerb der grammatischen Kompetenz reiht sich die Autorin in die Tradition der generativen Grammatiktheorie, indem sie sich auf das Prinzipien- und Parametermodell (PuP) bzw. seine Universalgrammatik beruft.
Die Autorin formuliert die Ausgangshypothese,

»daß nach einer Phase ohne funktionale Kategorien eine verbale funktionale Kategorie in die kindliche Grammatik integriert

wird, die die Bewegung des finiten Verbs und des Subjekts aus der VP heraus ermöglicht und die in beiden Sprachen in einer SVO-Abfolge resultiert« (81),

die ihr u. a. erlauben soll, den Nachweis einer getrennten Verarbeitung der Systeme auch in der frühesten Phase der Produktion zu erbringen.

Die ständige Bemühung der Autorin um Klärung der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Bewertungskriterien der bereits veröffentlichten Untersuchungen sowie um klare Definitionen und Objektivität für ihre eigene Analyse stellt das große Verdienst dieser Arbeit dar.

Den Hauptteil des Buches macht die quantitative und qualitative Spracherwerbsentwicklung der drei Kinder aus, wobei sich die Autorin zunächst der pragmatischen Kompetenz widmet. Zuerst setzt sich Köppe mit der *Fusionstheorie*, nach der das Kind nur *ein* sprachliches System besitzt, auseinander.

Sprachmischungen werden vorerst als *ein* Phänomen betrachtet. Nach einer ersten Analyse der Mischungsraten kann Köppe die Voraussagen der Fusionshypothese nicht eindeutig ausschließen. Nun wird eine Differenzierung der Mischungen nach formalen und funktionalen Kriterien nötig, »um festzustellen, welche Rolle sprachlicher Dominanz zukommt, inwieweit es sich […] um Code-mixing handelt oder […] Code-switching stattfindet« (117). Bilinguales Code-switching betreffend werden daraufhin drei Hypothesen überprüft, deren Analyse ergibt, daß alle drei Kinder in einem frühen Stadium ihrer Sprachentwicklung bilinguales Bewußtsein zeigen. Des weiteren erscheint ein Rückgang der satzinternen Mischung im Augenblick der MLU-Zunahme, wie von der Fusionshypothese propagiert, nicht zwingend. Ebensowenig läßt sich eine eindeutige dominante Mischungsrichtung nachweisen. Diejenigen Arbeiten, die auf eine frühzeitige Anpassung der Sprachwahl des Kindes an die Sprachwahl der Interaktionspartner hinweisen, finden sich bestätigt, wobei ein Kind den Sprachkontrollmechanismus früher, das andere später beherrschen kann.

Das umfassendste Kapitel ist der Entwicklung der bilingualen grammatischen Kompetenzen, d. h. dem Nachweis der Verwendung unterschiedlicher syntaktischer Strukturen, gewidmet und festigt den Beweis gegen die Fusionshypothese. Allerdings wird dies nicht nach Analyse früher Mehrwortäußerungen ohne Verb, deren Elementenabfolge linear aus den beiden Zielsprachen übernommen scheint, deutlich.

Erst eine Untersuchung von Äußerungen mit Verben und ihren Argumenten aufgrund der PuP-Theorie führt die Autorin zu dem interessanten Schluß, daß die Satzstellung innerhalb der VP nicht vom Kontext der Basissprache abhängt, sondern von der Wahl des Verbs, bzw. daß in gemischten Äußerungen die Sprache des Verbs die Basissprache des Satzes mit ihren formalen Eigenschaften bestimmt. Demnach gibt es, in Anlehnung an Meisel, im bilingualen Spracherwerb *keine* Phase, in der grammatische Beschränkungen für Code-switching verletzt werden.

Positiv zu vermerken ist die am Ende des Buches vorgelegte Zusammenfassung der Ergebnisse zur Widerlegung der Fusionstheorie, zur Bedeutung des Verbs in frühen Mehrwortäußerungen sowie zum Code-switching.

Wie schon erwähnt zeichnet sich Köppes Arbeit durch klare Positionen und Ergebnisse aus, wozu auch 45 Abbildungen und ein sehr informativer Anhang beitragen. Allerdings wären für die weitere frühe Bilingualismusforschung trotz des Umfangs der im DUFDE-Projekt aufgezeichneten Daten auch Konfrontationen der Kinder mit als bilingual gekennzeich-

neten Interaktionspartnern bzw. Aufnahmen in einem französisch/deutschen Kontext in Frankreich wünschenswert. Erst dann wird sich, wie auch von der Autorin vermutet, der ganze Reichtum des bilingualen Erstspracherwerbs offenbaren.

Als äußerst bedauernswert muß zum Schluß die Tatsache erwähnt werden, daß in unserer Ausgabe die Seiten 55–70 fehlen.

Literatur

Meisel, Jürgen M.: »Early differentiation of languages in bilingual children«. In: Hyltenstam, K.; Obler, L. K. (Hrsg.): *Bilingualism across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 13–40.

Meisel, Jürgen M.: »Code-switching in young bilingual children. The acquisition of grammatical constraints«, *Studies in Second Language Acquisition* 16 (1994), 413–439.

Poplack, Shana: »Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching«. In: Amastae, J.; Elías-Olivares, L. (Hrsg.): *Spanish in the United States. Sociolinguistic Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980, 230–263.

Konstantinidou, Magdalene:
Sprache und Gefühl. Hamburg: Buske, 1977. – ISBN 3-87548-110-0. 146 Seiten, DM 64,–

(Käthi Dorfmüller-Karpusa, Thessaloniki / Griechenland)

In ihrer Dissertation *Sprache und Gefühl* beschäftigt sich Frau Konstandinidou mit der Expressivität der Sprache bzw. mit der emotiven/expressiven Komponente der Sprache und ihrer emotiven Bedeutung. Es handelt sich um ein relativ kleines (146 Seiten), anregendes und gut lesbares Buch, das aus sieben Kapiteln besteht. In den ersten drei Kapiteln (1–74) führt die Autorin den Leser mit einem kritischen Überblick über die relevante Literatur in diese lange, eher als Randbereich der Linguistik behandelte interessante Thematik ein. Konkret wird im ersten Kapitel, »Emotive oder expressive Sprache« (1–32), hauptsächlich C. Ballys Grundkonzeption über die Sprache vorgestellt, ein Autor, der als Repräsentant der nicht nationalistischen Richtung aufgefaßt wird. Weiterhin wird die Stellung der emotiven Kommunikation in der Linguistik diskutiert, die fast ausschließlich dem kognitiven Aspekt der Sprache gewidmet ist. Allerdings ist ein deutlicher Aufschwung in der Emotionsforschung in den zwei letzten Jahrzehnten im Bereich der Diskursanalyse zu verzeichnen.

Auch im zweiten Kapitel, »Emotive oder expressive Funktion der Sprache« (33–42), werden die Ansätze von K. Bühler, R, Jakobson und M. A. K. Halliday zur emotiven Funktion der Sprache diskutiert und untereinander in Beziehung gebracht.

Im dritten Kapitel, »Emotive Bedeutung bzw. Bedeutungskomponente« (43–74), setzt sich die Autorin mit der Bedeutungsfrage auseinander, wobei eine Reihe von Bedeutungstheorien diskutiert werden. Der größte Teil dieses Kapitels ist der Dichotomie der *kognitiven* und der *emotiven* Bedeutung gewidmet.

Im vierten Kapitel, »Sprachlicher Ausdruck von Gefühlen vs. sprachliche Wirkung auf Gefühle« (75–80), werden »die Gründe für die Verwirrung, welche die Diskussion über Sprache und Gefühle begleiten, offengelegt«. Es wird deutlich unterschieden zwischen der Fähigkeit des Sprachzeichens, Gefühle des Produzenten auszudrücken, und derjenigen, Gefühle beim Rezipienten auszulösen. Diese Aspekte werden in der einschlägigen Literatur kaum berücksichtigt.

Im fünften Kapitel, »Sprachlicher Ausdruck von Gefühlen« (81–106), beschäftigt sich die Autorin mit der Perspektive des Produzenten, wobei wiederum zwei unterschiedliche Aspekte auseinandergehalten werden, der kommunikative sprachliche Ausdruck von Gefühlen und der nicht-kommunikative. Hier könnte die Autorin etwas ausführlicher vorgehen, um dem/der Leser/in die vorgeschlagene Dichotomisierung etwas deutlicher darzustellen. Es wird weiter im Rahmen einer semiotischen Betrachtung eine Gegenüberstellung von »ausdrükken« vs. »thematisieren« von Gefühlen vorgenommen. Suffixe, Interjektionen so wie Intonationsmerkmale gehören zur ersten Kategorie. Es wird die These aufgestellt, daß sprachliche Einheiten, welche Gefühle zum Ausdruck bringen, ohne sie zu thematisieren, »eine besondere semiotische Natur aufweisen«. Diese These wird aufgrund einer Zeichendifferenzierung zwischen »Symbolen« und »Anzeichen« expliziert. Hierzu wird ein bedeutender Teil der semiotischen Literatur herangezogen. Es folgt eine ausführliche Diskussion über die semiotische Relation zwischen »Zeichen« und Bezeichnetem sowie eine Klassifizierung von zwei verschiedenen Arten semiotischer Verbindung, »welche ›anzeigend‹ und ›symbolisch‹/›substitutiv‹ benannt werden könnten«. Weiterhin beschäftigt sich die Autorin mit der Differenzierung zwischen sprachlichen Zeichen, die Gefühle ausdrücken, und solchen, die Gefühle darstellen/thematisieren. Im ersten Fall handelt es sich um »konventionelle Anzeichen symptomatischer Natur«, wobei die semiotische Verbindung eine Verknüpfung zwischen »Sprachzeichen« und »Gefühl« ist. Im zweiten Fall handelt es sich um symbolische Sprachzeichen, wobei die semiotische Verbindung eine Verknüpfung zwischen »Sprachzeichen« und »Konzept« von Gefühlen ist. Hierbei geht es um eine Substitution/Repräsentation des Konzepts. Es wird jedoch über sprachliche Einheiten mit »doppeltem semiotischen Gesicht« diskutiert, wobei die semiotische Verbindung sowohl »Sprachzeichen«-»Konzept« als auch »Sprachzeichen«-»Gefühl« ist. Aus der Sicht der Semantik wird dann von konzeptueller und von emotiver Bedeutung gesprochen.

Im sechsten Kapitel, »Nonverbale Ausdrucksphänomene« (109–120), beschäftigt sich die Autorin mit der Intonation, der Mimik und der Gestik, wobei empirische Forschungsergebnisse dargestellt werden. Am Ende dieses kleineren Kapitels werden kurz die Beziehungen verbaler und nonverbaler Ausdrucksphänomene diskutiert.

Als letztes folgt schließlich das siebte Kapitel, »Überblick – Forschungsperspektiven« (121–124), in dem sowohl die gewonnenen Ergebnisse vorgestellt als auch die Forschungsperspektiven bezüglich der Expressivität der Sprache angeführt werden.

Die Erwartungen des Lesers an ein solches Thema sind groß. Die Autorin hat sich in ihrer Dissertation dafür entschieden, die grundlegenden Begriffe zu klären und Zusammenhänge zwischen diesen herauszuarbeiten. Dem interessierten Leser vermittelt dieses Buch eine Menge von bemerkenswerten Informationen und Zusammenhängen. So wird der Leser mit der Problematik der gewollten und der nicht gewollten Vermittlung von Emotionen im Diskurs durch sprachlich ausgedrückte Gefühle des Sprechers und sprachlich ausgelöste Gefühle beim Hörer konfrontiert. Auch die Unterscheidung zwischen der Auslösung von Gefühlen beim Hörer und dem Ausdruck von eigenen Gefühlen, entweder durch Thematisierung oder ohne Thematisierung, tragen dazu bei, viele Diskussionen auf eine solide Basis

zu stellen. Allgemein kann man sagen, daß die Beschäftigung mit der emotiven Komponente der Sprache schon deshalb lohnend ist, weil diese Thematik jahrzehntelang in der linguistischen Literatur unter Betonung der kognitiven Komponente weitgehend vernachlässigt wurde.

Lodewick, Klaus:
DSH-Training. Texte aus Wissenschaft und Gesellschaft (nicht nur) zur Vorbereitung auf die DSH. Göttingen: Fabouda, 1997. – ISBN 3-930861-20-8. 172 Seiten, DM 29,80
Tipps, Lösungen, Transkriptionen. – ISBN 3-930861-21-6. 53 Seiten, DM 12,80

(Ulrich Bauer, Bayreuth)

Voraussetzung für die Zulassung zum Studium in Deutschland ist der Nachweis der erforderlichen Qualifikationen (§ 27 HRG). Zu diesen Qualifikationen gehört auch der Nachweis »hinreichender Sprachkenntnisse«, der bis 1995 als *Prüfung zum Nachweis der deutschen Sprache (PNdS)* nach Maßgabe der Länder und damit sehr unterschiedlich erfolgte. Daher wurde nach längeren Vorarbeiten am 30.5.1995 von der Hochschulrektorenkonferenz eine für ganz Deutschland gültige *Rahmenordnung für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH)* verabschiedet (diese Rahmenordnung ist erhältlich beim Sekretariat der HRK, Tel. 0228–887–151). Die DSH, wie der Name der neuen Prüfung nun lautet, soll vor allem die Anforderungen und Verfahren bundesweit vereinheitlichen und unterscheidet sich deutlich von der früher gültigen PNdS. In § 2 (1) der Rahmenordnung (RPO) wird der Zweck der Prüfung festgelegt:

»Durch die Prüfung soll der Bewerber nachweisen, daß er mündlich und schriftlich in allgemeinsprachlicher und wissenschaftssprachlicher Hinsicht befähigt ist, das geplante Fachstudium aufzunehmen. Er muß in der Lage sein, auf die Studiensituation bezogene mündlich oder schriftlich dargebotene Texte zu verstehen, zu bearbeiten und solche Texte selbst zu verfassen.«

Weiter wird festgelegt, daß die Prüfung aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil besteht. Der schriftliche Teil wiederum umfaßt vier Aufgabenbereiche: 1. Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes; 2. Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes; 3. Vorgabenorientierte Textproduktion sowie 4. Verstehen und Bearbeiten wissenschaftssprachlicher Strukturen. Hinter dem letzten Begriff verbergen sich grammatische Umformungsübungen.
Zur gegenseitigen Abstimmung der Umsetzung dieser RPO hat der Fachverband Deutsch als Fremdsprache inzwischen mehrere Tagungen durchgeführt – dokumentiert in der Verbandszeitschrift *fadaf aktuell* 4 (1996) sowie im Heft 2 (1998). Außer dem Informationsheftchen *DSH – Zielsetzung – Verfahren – Beispiele* (zu beziehen beim DAAD) gibt es bisher nur wenig Material zur Prüfungsvorbereitung. Alte Unterlagen zur PNdS sind jedoch nicht mehr verwendbar, weil sich einfach zuviel geändert hat.
Mit dem hier zu besprechenden *DSH-Training* von Klaus Lodewick liegt nun Übungsmaterial vor, das speziell auf die DSH vorbereiten soll. Es handelt sich um ein Text- und Übungsbuch von 172 Seiten mit Aufgaben zum Leseverstehen (LV), zum Hörverstehen (HV), zur Textproduktion (TP) sowie zur Grammatik (WS). Dazu gehört ein Heft mit einigen Tipps, den Lösungen zum LV, HV und WS sowie den Transkriptionen der Texte für die Hörverstehensübungen. Schließlich gibt es noch zwei Kassetten mit den HV-Texten, die dem Rezensenten leider nicht

zur Verfügung standen. Das gesamte Material bezieht sich nur auf den schriftlichen Teil der Prüfung (zu dem auch das Hörverstehen gehört) und nimmt keinerlei Bezug auf die mündliche Prüfung.
Es fällt schwer, sich in diesem Buch zu orientieren, aber immerhin hat Lodewick sich beim Aufbau des Buches eng an die Rahmenordnung der Hochschulrektorenkonferenz gehalten, aus der er zu Beginn jedes Aufgabenbereiches die einschlägigen Prüfungsbestimmungen zitiert. Leider sind diese Zitate als solche nur demjenigen erkennbar, der die Materie ohnehin schon kennt – eine grundsätzliche Unübersichtlichkeit und unangenehme Gedrängtheit zeichnen das Buch durchgehend aus.
Entsprechend den drei hier zu übenden Aufgabenbereichen gliedert sich das *DSH-Training* in die Teile Leseverstehen, Hörverstehen und wissenschaftssprachliche Strukturen, die jeweils wiederum in 7 bis 8 Kapitel untergliedert sind. Diesen 23 Kapiteln folgt ein kleiner grammatischer Anhang, der die wichtigsten Umformungen sehr gedrängt signalgrammatisch darstellt. Manchen Kapiteln folgen auch Übungen zur Textproduktion, für die gemäß der RPO Grafiken, Schaubilder usw. zur sprachlichen Umsetzung eingesetzt werden.
Die Arbeitsanweisungen in solchen Übungsbüchern müssen so klar und übersichtlich sein, daß mit der Materie nicht vertraute Leser sich dennoch schnell orientieren können. Das ist Lodewick leider nicht gelungen. Oftmals ist erkennbar, daß er sich als Autor lange und intensiv mit der Materie befaßt hat und sie auch gut beherrscht, aber dann nicht mehr erkennt, daß seinen Lesern oft unklar bleibt, was ihm als Autor sicher klar ist.
Dennoch hat die Darstellung der einzelnen Übungsaufgaben viele positive Aspekte. So wird nach jedem Text der genaue Umfang in Anschlägen und Worten genannt und ist mit der in der RPO genannten Unter- und Obergrenze der Korpora vergleichbar. Etwas irritierend ist, daß der Umfang etlicher LV-Texte die in der RPO festgelegte Obergrenze von 3600 Anschlägen deutlich überschreitet. Dennoch können Lernende einen guten Eindruck von dem später in der Prüfung verlangten Textvolumen bekommen. Auch werden die meisten Texte durch vorentlastende Fragen angegangen (warum nicht alle?), und im Beiheft werden hilfreiche Tipps zur Bearbeitung der Fragen gegeben. An anderer Stelle – wie immer in diesem Buch etwas umständlich zu finden – werden Lösungen vorgeschlagen. An die Aufgaben schließen sich jeweils noch textbezogene Grammatikübungen und Vorschläge zur Textproduktion an. Das ist insofern richtig, als nach der RPO die Aufgabenbereiche Textproduktion und Grammatik beliebig mit Leseverstehen oder Hörverstehen zu einer Teilprüfung kombiniert werden können. Da diese Teile nach der RPO auch »in einem thematischen Zusammenhang« stehen können, empfiehlt sich eine solche Anordnung der Aufgaben. Am Ende einiger Kapitel des Leseverstehens wie des Hörverstehens gibt es Aufgaben zur Textproduktion, aber es trägt nicht zur leichteren Handhabbarkeit eines Buches zur Prüfungsvorbereitung bei, daß eben nur manche Kapitel mit Probeprüfungen versehen sind und manche nicht und daß diese auch noch jeweils verschieden aufgebaut sind und nicht immer die Information über den Aufbau der Prüfungen am Anfang derselben gegeben wird.
Jeder, der schon einmal Prüfungen selbst erstellt hat, weiß, wie mühevoll und arbeitsaufwendig das ist, und kann die enorme Arbeit so vieler Musterprüfungen würdigen. Leider leidet dieses

Buch bei aller anerkennenswerten Materialfülle durchgehend an einer schlechten und wenig strukturierten grafischen Aufmachung, so als hätte der Autor mit aller Gewalt ein paar Seiten Papier sparen wollen. Vorgegebene Zeilen zum Ausfüllen von manchmal nur 2,8 mm Höhe (sic) müssen den an moderne Lehrwerke gewöhnten Lernenden wie ein Witz vorkommen. Was schließlich die Auswahl von Texten und Themen betrifft, so sah sich der Autor offensichtlich vor das gleiche Problem gestellt wie viele prüfende Kollegen: Welche Texte erfüllen das in der RPO geforderte Kriterium »weitgehend authentisch, studienbezogen und wissenschaftsorientiert« zu sein (§ 9 (5) Teil 2, Abs. a, RPO)? Lodewick hat sich für Texte aus Sachbüchern, aus wissenschaftlichen Beilagen großer Zeitungen und aus Journalen entschieden. Die abgehandelten Themenbereiche umfassen unter anderem »Informationsgesellschaft« und »Gentechnologie«, »Atomenergie« und »Migration« und stellen so eine große Bandbreite dar. Es fragt sich, warum der Autor die Gelegenheit nicht genutzt hat, auch wissenschaftspropädeutische Texte, etwa über das deutsche Hochschulsystem oder ähnliches, aufzunehmen, die jenseits der reinen Sprachübung auch eine für alle Lernenden sinnvolle Thematik beinhalten würden.

Lodewick hat ein Buch vorgelegt, das wirklich eng an die neue Prüfungsordnung angelehnt ist und nicht wie manche andere Produkte auf dem Markt nur alte PNdS-Übungen in einem neuen Umschlag verkauft. Ein ungewöhnlich unübersichtliches Buch, das reichlich Material bietet, aus dem man etliche Übungen verwenden möchte. Es ist zum Selbststudium sicher völlig ungeeignet, aber mit etwas zusätzlicher Aufbereitung ohne weiteres im Unterricht einzusetzen.

Löhken, Sylvia C.:
Deutsche Wortprosodie. Abschwächungs- und Tilgungsvorgänge. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Studien zur deutschen Grammatik 56). – ISBN 3-86057-446-9. 312 Seiten, DM 96,–

(Michael Groß, Straubing)

PARSE-FEATURE, FILL-PLACE, ALIGN-L-φ-σ etc.: Sind mit Hilfe solcher »Constraints«/Computerbefehle Sprachwandelphänomene der deutschen Sprache adäquat zu beschreiben?

Sylvia C. Löhken hat in ihrem Buch *Deutsche Wortprosodie. Abschwächungs- und Tilgungsvorgänge* den interessanten Versuch unternommen, eine relativ neue phonologische (genauer: morphonologische) Theorie auf einen wichtigen Teilbereich des Sprachwandels vom Alt- zum Mittel- und schließlich zum Neuhochdeutschen anzuwenden. Es werden nur die Abschwächung und Tilgung von unbetonten Nebensilbenvokalen untersucht (3, 35f.), also nicht neuere Erscheinungen wie Verschmelzung von Präposition und Artikel, Abschwächung von Partikeln, Klitisierung z. B. von Pronomina u. a., auch nicht unterschiedliche Sprachstile und Sprechtempi.

Wie die »Autosegmentale« oder die »Metrische Phonologie« wurde die von Löhken gewählte »Optimalitäts-Theorie« anfänglich geschaffen, um prosodische Phänomene und Tonsprachen beschreiben zu können. Anders als in den genannten »nicht-linearen« Theorien werden jedoch Regeln abgelehnt und durch Constraints, die »distributionelle Beschränkungen« ausdrücken (9), ersetzt. Diese Constraints sollen universal sein (11f.) und zur »Beschreibung der Oberflächenstruktur selbst« führen (10). Warum dieselben Constraints in der einen Sprache hierarchisch *über* – in der anderen Sprache *unter* anderen Cons-

traints stehen, wird nicht begründet. Die aufgelisteten und erörterten Constraints sind dabei zusätzlich von dem durchaus nicht universalen Usus, alphabetisch und von links nach rechts zu schreiben, abhängig, d. h. es ist nicht z. B. von Silbenanfang oder -ende die Rede, sondern vom linken oder rechten Silbenrand.

Insgesamt ist die Darstellung – das ist ein Vorzug dieser gleichsam diachronisch »verfremdeten« Präsentation der »Optimalitäts-Theorie« – in sich kohärent, und die Autorin hat sich um sehr präzise Formulierungen bemüht – aber es wird nicht klar, was die Umformulierung von Sprachwandel-»Daten« in Constraints und Computerbefehle eigentlich soll. Sprachenlernen ohne Regeln gibt es nicht: Das zeigt nicht nur die Praxis des Fremdsprachenlernens und -unterrichts, das zeigt vor allem gerade die Kindersprache. Warum sollen dann, wenn es um die Beschreibung einer Sprache geht (sei es unter synchronen oder unter diachronen Aspekten), Regeln ersetzt werden durch Constraints in Form von Computerbefehlen?

Neben – wichtigen – Gemeinplätzen wie der Sonoritätsskala (30ff.) oder dem Hinweis, »daß phonologische und morphologische Domänen nicht übereinstimmen müssen« (23), findet man Umstrittenes wie die Anwendung des *Moren-Konzepts* und Interessantes wie die Begründung für einen phonemischen Status von [ʎ] im Deutschen (172f.). Die interessanten Wörter im Deutschen, bei denen die Wortbetonung distinktiv ist (z. B. *übersétzen* vs. *úbersetzen),* werden leider nur kurz gestreift (131f.).

Als Vorzüge der Studie von Löhken möchte ich anführen:

1. Die Autorin versucht, ihre Thesen anhand von zahlreichen Wortbeispielen aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen zu illustrieren.
2. Die Prämisse, daß neue linguistische Theorien auch in diachronen Untersuchungen erprobt werden sollen, erscheint berechtigt. Anders als z. B. bei der »Natürlichen Phonologie« war das oft ein Desiderat bei den einzelnen »generativen Theorien« (vgl. Auer 1990, 24f.). Dabei gelangt Löhken auch zu kritischen Aussagen über die »Optimalitäts-Theorie« (13f.).
3. Gerade bei der Beschreibung von Abschwächungs- und Tilgungsvorgängen ist ein dauernder Bezug auf die Silben eines Wortes sinnvoll.
4. Es wird ausdrücklich nicht nur phonologisch argumentiert, sondern nach morphologischen Begründungen gesucht.

Die Studie weist auch größere Mängel auf. Ich möchte die folgenden nennen:

1. Die Wortbeispiele werden fast durchgehend in Kursivschrift so präsentiert, daß oft nicht klar ist, ob es sich um ein Beispiel auf einer phonetisch-phonologischen oder einer graphematischen Ebene handelt (z. B. steht mhd. *heil+ʎc* neben nhd. ***heil+ig*** (182) oder ahd. ***obaʒ*** neben nhd. *O:bst* (226) etc.).
2. Löhken (33, Anm. 46) weicht explizit der Frage aus, was unter »Akzent« und »Wortbetonung« im Deutschen *akustisch-artikulatorisch* zu verstehen ist: Zunahme von Intensität/Lautstärke oder Tonhöhenveränderungen?
3. Zwar weist Löhken an einigen Stellen umsichtig auf Unterschiede der Abschwächungs- und Tilgungsvorgänge in verschiedenen Dialekten hin (z. B. 170, 212), an anderen Stellen (z. B. 273–275 zu *Ge-*, *ge-* und *be-*) wieder nicht.
4. Das sog. »Prinzip vom geringsten Kraftaufwand« wird zwar nicht in die Liste der verwendeten Constraints aufgenommen (281–285), aber an anderer Stelle doch als Universalie postuliert

(91–94). Löhken übersieht durchaus nicht, daß es als Gegentendenz zu Abschwächung und Tilgung z. B. Epenthesen gibt – aber sie ist m. E. nicht konsequent: Wer beispielsweise den »Verlust« von Kasus- und Konjugationsendungen konstatiert, sollte auch die Entstehung der Artikelformen, die Präpositionen und periphrastische Verbformen erwähnen.

Literatur

Auer, Peter: *Phonologie der Alltagssprache. Eine Untersuchung zur Standard/Dialekt-Variation am Beispiel der Konstanzer Stadtsprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 1990.

Löschmann, Marianne; Löschmann, Martin:

Einander verstehen. Ein deutsches literarisches Lesebuch. New York: Lang, 1997. – ISBN 0-8204-2399-8. 344 Seiten, DM 50,–

(Irmgard Honnef-Becker, Trier)

»*Einander verstehen. Ein deutsches literarisches Lesebuch*« – Welche Erwartungen weckt dieser Titel? Das klingt ein wenig nach Sonntagspredigt, nach vergangenen Zeiten und ansonsten sehr deutsch. Um welches Verstehen wird es wohl gehen? Um Ossis und Wessis? Um interkulturelles Verstehen? Wir werden neugierig auf dieses eigens für Deutschlernende zusammengestellte Lesebuch.

In der Einleitung lesen wir:

»Im Wesen des Fremdsprachenunterrichts liegt es begründet, zum Verstehen des Volkes beizutragen, dessen Sprache man lernt.« (XIII)

Ist das nicht ein wenig überholt? Hat uns nicht die interkulturelle Hermeneutik gelehrt, daß Verstehen wechselseitig funktioniert? Daß eine einseitige Perspektive auf das Zielsprachenland eine Verengung der Sicht bedeute? Daß »das Fremde« und »das Eigene« zusammengehören? Lassen wir die Autoren weiter zu Wort kommen, die sich zu diesem Thema in ihrer Einführung äußern:

»Es wird soviel über das Miteinander wie Grenzen des gegenseitigen Verstehens, über die Notwendigkeit interkultureller Kommunikation geredet. Doch mitunter verengt sich diese Diskussion, verliert an Substanz oder findet erst gar nicht statt. Unser Lesebuch will dem entgegenwirken. Er ist als ein Beitrag zur menschlichen Landeskunde gedacht.« (XIII)

Wir werfen einen Blick ins Inhaltsverzeichnis: Der »Beitrag zur menschlichen Landeskunde« scheint sehr deutsch auszufallen, denn die Diskussion findet ohne Beteiligung der »fremden Augen« statt: Selbst im Kapitel »In der Fremde« finden wir keinen Text aus der umfangreichen Migrationsliteratur (vgl. Esselborn, 1997). Statt dessen können wir einen Auszug aus Goethes *Italienischer Reise* lesen; Lessing, Heine und Storm werden zitiert. Es wird klar: Das »Fremde« wird hier einseitig aus deutscher Perspektive bestimmt. Nicht einmal Autoren, die den Sprung in deutsche Schulbücher längst geschafft haben, etwa Rafik Schami, sind aufgenommen worden. Der »Ausländer« bleibt ausgegrenzt. In der Einführung zitierte Phrasen können nur wenig überzeugen, entlarven sich selbst und zeugen eher von expliziter Diskriminierung als von Gleichberechtigung: »Wer den Ausländer neben sich nicht dulden will, der grenzt ebenso leicht Behinderte aus« (XIII).

Die Ausklammerung der Migrationsliteratur ist meines Erachtens das große Defizit dieser Sammlung. Was läßt sich ansonsten zu der Textauswahl sagen? Präsentiert wird eine unheimliche Fülle

an Texten und vor allem Textauszügen, wobei unterschiedliche Gattungen berücksichtigt werden und narrative Texte überwiegen. Die Texte sind nach sieben Themenkomplexen gegliedert (Standort, Generationen, Frauen und Männer, die Anderen, Deutsche, In der Fremde, Amerika, Amerika). Neben deutschen sind auch schweizerische und österreichische Autoren und Autorinnen vertreten. Das Buch enthält nicht nur Gegenwartsliteratur, sondern auch Autorinnen und Autoren aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Lessing und Hölderlin wurden ebenso aufgenommen wie E. Jelinek und C. Wolf. Etliche Texte sind dem traditionellen Literaturkanon entnommen, etwa Goethes »Heidenröslein«, Hebels »Seltsamer Spazierritt« oder auch Kästners »Sachliche Romanze«, viele zählen zu den »Klassikern« in den Lesebüchern für den Muttersprachenunterricht wie Peter Härtlings »Gelber Junge« oder auch Peter Bichsels »Die Tochter«.

Wer allerdings auf 300 Seiten fast hundert Autoren und Autorinnen präsentiert, kann oft nur kleine Leseproben bieten. Ob die vielen kurzen Auszüge eine angemessene Behandlung der Werke zulassen oder ob sie nicht vielmehr als aperçuhafte Redeanlässe zum jeweiligen Rahmenthema eingesetzt werden, sei zur Diskussion gestellt. Trotz dieser Textvielfalt erweckt das Buch nicht den Eindruck eines schön aufgemachten literarischen Lesebuchs, das zum Schmökern einlädt, sondern eher den eines Lehrbuchs zum Deutschlernen. Dieser Eindruck entsteht zum einen durch die den Texten vorangestellte Einführung über Autor und Text, vor allem aber durch die Wort- und Sacherklärungen sowie den umfangreichen Aufgabenteil. Bei diesen Aufgaben handelt es sich zum Großteil um *W*-Fragen zum Textverständnis (»Wer fragt wen?«) und zur Textanalyse (»Wie ist das Gedicht gegliedert?«) Die Aufgaben schließen in der Regel mit einem Appell zur persönlichen Stellungnahme (»Schildern Sie eine Situation aus Ihrer Kinder- oder Jugendzeit, in der Sie sich durch Ihren Vater oder Ihre Mutter vernachlässigt fühlten …«). Diese »Transferaufgaben« sind oft als Schreibimpuls formuliert. Trotz des Bemühens um abwechslungsreiche Aufgaben sind die Aufgabenstellungen wenig kreativ, viele der Aufgaben sind rein analytisch, manche sehr umständlich und überexplizit formuliert, nicht selten erinnern sie an schriftliche Examensaufgaben:

> »Was macht uns das Fremde so verdächtig? Ist es nicht ganz normal, daß uns alles Fremde zunächst Angst macht und Abwehrreaktionen hervorruft, eben weil es anders ist als das, das wir kennen?
> Schreiben Sie einen Essay zu der aufgeworfenen Problematik. Beziehen Sie auch andere Texte zur Xenophobie ein.« (148)

Ein schmökernder Leser braucht diese Aufgaben nicht; ein Deutschlehrer wird sich wohl eher an verstehenstheoretischen (vgl. Ehlers, 1992) oder handlungs- und produktionsorientierten (vgl. Kast, 1985) literaturdidaktischen Ansätzen orientieren.

Was läßt sich abschließend Positives zu diesem literarischen Lesebuch sagen? Deutschlernende, die sich in der deutschen Literatur wenig auskennen, kann es mit einer Vielzahl deutscher Autoren und Autorinnen bekannt machen und Leseanreize schaffen. Für das Buch spricht auch seine Einsetzbarkeit im Unterricht: Die relativ kurzen Texte und Textauszüge (1–2 Seiten) wurden so ausgewählt, daß sie bereits von Deutschlernenden mit guten Mittelstufenkenntnissen bearbeitet werden können.

Literatur

Esselborn, Karl: »Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität. Zum Wandel des Blicks auf die Literatur kultureller Minderheiten in Deutschland«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 47–75.

Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachiger literarischer Texte und ihrer Didaktik*. Berlin; München; Wien: Langenscheidt, 1992.

Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt, 1985.

Mayerthaler, Willy; Fliedl, Günther; Winkler, Christian:
Lexikon der natürlichkeitstheoretischen Syntax und Morphosyntax. Tübingen: Stauffenburg, 1998 (Stauffenburg Linguistik 4). – ISBN 3-86057-704-2. 416 Seiten, DM 98,–

(Stefanie Eschenlohr, Hongkong)

Die Natürlichkeitstheorie (NT) ist eine generative Grammatiktheorie, die seit Anfang der 70er Jahre in Auseinandersetzung mit Modellen des generativen *mainstream* entstanden ist. Die NT zeichnet sich insbesondere dadurch aus, daß sie den Fokus der linguistischen Forschung und Theoriebildung auf bisher vernachlässigte Bereiche wie Sprachwandel, Sprachentwicklung, Sprachvergleich und Dialektforschung richtet. Die Wurzeln der NT liegen in der Phonologie, in den 80er Jahren wurde die Theorie jedoch durch einflußreiche Arbeiten von W. U. Wurzel, W. U. Dressler, W. Mayerthaler u. a. vor allem auf dem Gebiet der Morphologie weiterentwikkelt.

Neben einer phonologischen, morphologischen und morphonologischen Komponente wird in der NT auch ein syntaktisches und morphosyntaktisches Teilsystem angesetzt. Es drängt sich die Frage auf, warum das Lexikon auf die natürlichkeitstheoretische Syntax (NTS) beschränkt worden ist, anstatt ein umfassendes Nachschlagewerk zur Natürlichkeitstheorie zur verfassen. Die Ausklammerung der natürlichen Phonologie und Morphologie ist umso verwunderlicher, als die wichtigsten natürlichkeitstheoretischen Arbeiten in diesen Teilgebieten entstanden sind. In der syntaktischen Theoriebildung war die NT dagegen weit weniger einflußreich.

Das Lexikon wurde von einem Autorenteam kompiliert, das bereits eine dreibändige Arbeit zu Infinitivkonstruktionen in europäischen Sprachen im Rahmen der NT verfaßt hat. Dementsprechend werden neben dem Deutschen auch viele Beispiele aus anderen europäischen Sprachen, insbesondere aus den germanischen und romanischen, angeführt, was zu den Stärken dieses Nachschlagewerks zu rechnen ist. Der Anhang enthält eine Literaturliste mit Werken im Rahmen der NT, die zur Orientierung und weiterführenden Lektüre sehr nützlich ist.

Leider läßt sich ansonsten nicht viel Positives sagen. Erstens ist unklar, welche Zielgruppe dieses Nachschlagewerk eigentlich haben soll, das sich laut Klappentext »gleichermaßen als Einführung in die NTS wie als Nachschlagewerk für Linguisten, Germanisten, Romanisten und Anglisten« eignet. Als Einführung in eine linguistische Theorie ist ein Nachschlagewerk meines Erachtens schon aufgrund seiner Anlage völlig ungeeignet, weil es keinen systematischen und strukturierten Zugang zu der Materie bieten kann. Und als linguistisches Wörterbuch ist das vorliegende Werk erstens nicht nötig, weil es bereits eine Vielzahl sprachwissenschaftlicher Lexika gibt, und zweitens kaum brauchbar, was an der oft nicht nachvollziehbaren Auswahl der Einträge

und an deren sehr unterschiedlicher Qualität liegt.
Viele Einträge sind uninformativ und stilistisch unbeholfen, teilweise sogar fehlerhaft. Manche grammatischen Phänomene werden ohne weitere Beschreibung nur durch ein Beispiel illustriert (z. B. »Medium […] -> Diathese zwischen ->Aktiv und -> Passiv, vgl. z. B. die folgenden Beispielsätze: *Dieses Lexikon verkauft sich gut. The door opens easily.*«). In anderen Fällen wird dagegen nur eine theorieabhängige Definition ohne Beispiel gegeben, die einem Benutzer, der nicht ohnehin schon weiß, worum es geht, kaum weiterhelfen dürfte (z. B. *Landeplatz*). Ein sachlicher Fehler hat sich z. B. bei der Erklärung von *Statusrektion* eingeschlichen, die nicht nur, wie die Autoren behaupten, zwischen finitem und infinitem, sondern auch zwischen zwei infiniten Verben bestehen kann. Ärgerlich ist auch, daß bei vielen Beispielen aus anderen Sprachen sowohl Glossen als auch Übersetzungen fehlen.
Die Konzeptionslosigkeit dieses Werks zeigt sich in der Aufnahme von überflüssigen Begriffen wie *Masdar* –

»Bezeichnung arabischen Ursprungs für den nominalen/substantivischen Infinitiv, in Europa selten, jedoch gelegentlich zu finden. Insbesondere Grammatiker mit einer gewissen arabisch-türkischen Tradition, so z. B. manche albanische, verwenden gelegentlich ›Masdar‹ […]«.

Unbefriedigend ist, wenn solche kuriosen Stichwörter dann noch nicht einmal verständlich erklärt werden. So stößt man bei *Zefix* – ein Terminus, der außerhalb natürlichkeitstheoretischer Arbeiten sicher nicht anzutreffen ist – auf die Erklärung: »Nur im Bairischen zu findendes -> Affix«. Der Verweis läuft aber ins Leere, der Benutzer erfährt auch unter *Affix* nichts über Zefixe. Wenig sinnvoll erscheint auch ein Eintrag wie »Zukunft, englisch future (tense): Andere dt. Bezeichnung für *Futur.*« Derartige Fundstücke sorgen dafür, daß dieses Lexikon, wenn es auch seinen eigentlichen Zweck verfehlt, wenigstens einen gewissen Unterhaltungswert besitzt.

Monteiro, Maria; Rieger, Simone; Skiba, Romuald; Steinmüller, Ulrich:
Deutsch als Fremdsprache: Fachsprache im Ingenieurstudium. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997 (Werkstatt-Berichte der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der TU Berlin 10). – ISBN 3-88939-228-8. 190 Seiten, DM 32,80

(Bea Paelman, Gent/Belgien)

Trotz seines starken wissenschaftlichen Unterbaus ist dieses Buch sehr verständlich geschrieben. Es behandelt typische Kommunikationssituationen und (gesprochene) Texte im Ingenieurstudium. Die Autoren wollen herausfinden, welche Schwierigkeiten die gesprochene Fachsprache dem ausländischen Studenten bereitet, und dies sowohl auf der Textebene als auch auf der lexikalischen und morpho-syntaktischen Ebene.
Der Titel *Fachsprache im Ingenieurstudium* ist einigermaßen irreführend, weil der Schwerpunkt der Untersuchung auf der gesprochenen Fachsprache liegt. Die Gefahr besteht nämlich, daß man diese als eine vorgelesene Schriftsprache oder eine Abart derer betrachtet und man daher die Essenz der gesprochenen Sprache nicht erfaßt. Geht man konsequent von der gesprochenen Sprache aus, dann entfallen Begriffe wie »Satz«, »Satzzeichen« und bestimmte Kriterien wie Rechtschreibung. Umgekehrt aber treten kommunikationstragende Elemente wie

Sprechpausen, einzelne Buchstaben und Laute (z. B. *äh*), Gestik und ergänzender Medieneinsatz auf.
Ein gesprochener Vortrag ist keine Verwirklichung eines idealen Textbauplans. Die Autoren mußten sich daher mit Material wie im Folgenden befassen:

»so damit möchte ich die-äh die Widerstände abschließen. und / / zu den_äh Berechnungsgrundlagen der / / / elektrischen Netzwerke übergehen / / / in dem Blatt ET dreizehn sind die afgemalt und die möchte ich jetz erstmal grundsätzlich behandeln /« (36)

Gestützt auf strenge wissenschaftliche Verfahren mit statistischen Daten wurde eine umfassende und systematische Untersuchung durchgeführt, die beeindruckt. Sie erstreckt sich nicht nur auf den Bereich der deskriptiven Fachsprachenforschung, sondern auch auf den Methodik/Didaktik-Bereich.
Neben der Untersuchung auf Textebene gehört zum ersten Bereich die Beschreibung von frequenten lexikalischen und syntaktischen Auffälligkeiten der gesprochenen Fachsprache. Es findet nebenbei auch ein Vergleich zu ihrer schriftlichen Realisierung statt.
Als Quellen für die umfassenden Analysen wurden zehn Lehrveranstaltungen, einerseits Vorlesungen und andererseits Übungen (mit dialogischen Textteilen), transkribiert.
Zunächst wurden diese Skripte in Teiltexte aufgeteilt und nach inhaltlich-funktionalen Gesichtspunkten gegliedert. Diese Analyse der gesprochenen Fachsprache während der Seminarveranstaltungen für Studenten ergab drei Kategorien:
– strukturbestimmende Textsegmente (wie »Bearbeitung der Fragestellung«),
– stellungsabhängige Textsegmente (wie z. B. »Zusammenfassung«) und
– stellungsunabhängige Textsegmente (wie z. B. »Hinweis auf Skript«).

Zweifelsohne bilden dergleichen Ergebnisse und die aufschlußreiche graphische Darstellung (46) eine Bereicherung in der sprachlichen Ausbildung eines ausländischen Studenten, der als Hörer eine Struktur an der Textoberfläche erkennen lernen muß.
Weiterhin untersuchen die Autoren die tatsächlichen sprachlichen Realisierungsformen: Welche Wörter, Verben, Wortarten, Satztypen, Tempora, usw. … werden am häufigsten eingesetzt?
Nur bei den Substantiven, wo die häufigsten Substantive Fachwörter sind, verraten die Frequenzlisten, daß es sich um Fachsprache handelt. Der Buchstabe »R« tritt am häufigsten in den Vorlesungen auf, danach folgen »I«, »U«, »Strom«, und »Spannung« (siehe Tabelle 18, 112).
Weiter werden Komposita (wie z. B. »Ersatzinnenwiderstand«) auf ihren Abstraktheitsgrad untersucht. Die Untersuchung verbindet die auf der Hand liegenden morpho-syntaktischen Kriterien mit semantischen und pragmatischen. Mittels einer Analyse des Wortbildungsprozesses, einer semantischen Interpretation der Wortteile und einer pragmatischen Überprüfung erhält man einen Einblick in das komplexe Gebilde und seine möglichen Bedeutungen. So kann man nachvollziehen, warum *Verstärkerschaltung* ein Abstraktum und *Potentiometerschaltung* ein Konkretum ist. Wissen um Komposita und die Fähigkeit, ihre Bedeutung zu ergründen, ist zweifelsohne von großer Wichtigkeit für einen ausländischen Studenten.
Die häufigsten Verben in der gesprochenen Fachsprache sind *sein*, *haben*, *betrachten*, *bedeuten*, *geben*, usw. Daneben gibt es eine klar erkennbare Gruppe von Fachverben wie *kurzschließen* und *parallelschalten*, deren Frequenz aber in der gesprochenen Fachsprache relativ niedrig ist.
Fachbegriffe sind an und für sich daher nicht das schwierigste für ausländische

Studenten, wohl aber Funktionsverbgefüge und leicht modifizierte und polyvalente Bedeutungen von allgemeinen Verben wie z. B. *kommen*. Im folgenden Satz z. B. hat *kommen* die Bedeutung *behandeln* mit Futurimplikation:

»wir werden äh etwas später dazu kommen dass diese Knoten für die hineinfließenden Ströme eine zu einem Gesetz führen.« (108)

In anderen Zusammenhängen heißt *kommen* dann wieder *berücksichtigt werden müssen*; *kommen auf* kann *als Ergebnis erhalten*, *erreichen* oder, wie sich aus dem folgenden Satz ergibt, *verursacht werden*, bedeuten:

»Das Minuszeichen kommt hier vom Nenner her.« (109)

Und damit ist die Bedeutungsskala des Verbs *kommen* noch nicht vollständig erforscht.

Wie ausländische Studenten systematisch und gezielt in der sprachlichen Ausbildung auf diese und andere Merkmale der gesprochenen Fachsprache (so wie Anakoluth, Parenthese und Ellipse) vorbereitet werden können (und ob überhaupt möglich) wird von den Autoren nicht angegeben.

Sie selber bestimmen den Forschungsbereich als sehr uneinheitlich. Faktoren wie die vielen verschiedenen Arten von Vorlesungen, die institutionellen Gegebenheiten und die Art und Weise, wie ein Dozent spricht, üben einen großen Einfluß aus.

Inwieweit erreichen die Autoren ihr didaktisches Ziel?

An die obenerwähnten Untersuchungen werden, zum Teil implizit, didaktische Schlußfolgerungen geknüpft. Die Autoren weisen auf Kommunikationssituationen und Fertigkeiten hin, auf die ein ausländischer Student, der in Deutschland ein Ingenieurstudium absolvieren will, vorbereitet werden sollte. Diese Elemente haben einen fachüberschreitenden und daher einen großen allgemeingültigen Wert.

Im letzten Abschnitt »Fachsprachliche Lehrmaterialien im DaF-Unterricht« werden Lehrwerke aufgelistet und nach Übungstypologie und Inhalt untersucht.

Sehr aufschlußreich ist eine Untersuchung, die überprüft, ob die in den Vorlesungen verwendeten Fachkomposita auch in den Lehrmaterialien verwendet werden bzw. in welchen Lehrbüchern und Lexika sie fehlen.

Und, ein wenig versteckt, aber sehr erfreulich, findet sich ein Appell an die Dozenten, daß sie

»angesichts der von ihnen verwendeten lexikalischen, syntaktischen und textuellen Charakteristika durchaus die Möglichkeit haben, ohne auf eine unzulässige sprachliche oder fachliche Simplifizierung zurückzugreifen, ihre sprachliche Präsentation des Lehrgegenstandes so zu formulieren, dass unnötige Verständnisbarrieren vermieden werden« (170).

Die Vorschläge der Autoren, basierend auf den entdeckten Lücken in den vorhandenen Lehrbüchern, nehmen aber nur eine knappe Seite ein (146–147) und sind sehr allgemein, was angesichts des expliziten didaktischen Anspruchs des Buches leicht enttäuschend ist.

Dem gesamten Buch ist Wissenswertes zu entnehmen, hier und da vor allem exemplarisch und als Modell für eigene Untersuchungen und Vorbereitungen von Unterrichtsstunden. Die Ergebnisse unterliegen vor allem im Bereich der Substantive dem Verdacht, nicht in ihrem ganzen Ausmaß allgemeingültig zu sein, weil gesprochene Fachsprache wie auch die Erscheinungsform des Vortrags zum Teil dozentenabhängig ist.

Wer aber im Bereich »Deutsch als Fremdsprache« Studenten auf ein Ingenieurstudium in Deutschland vorbereitet, findet im Buch taugliche Fundamente und Anregungen.

Neubert, Albrecht:
Die Macht der Wörter. Stuttgart: Hirzel, 1997 (Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Philosophisch-historische Klasse 135, Heft 2). – ISBN 3-7776-0771-1. 30 Seiten, DM 18,–

(Kai Neubauer, Pisa)

Bereits vor drei Jahren hat der Sprachwissenschaftler Albrecht Neubert an der Sächsischen Akademie der Wissenschaften einen Vortrag gehalten, der nun in einer Druckversion als Sitzungsbericht vorliegt, wobei erfreulicherweise der etwas lockerere Vortragston erhalten geblieben ist.

Ausgangspunkt der Frage nach der Macht der Wörter ist die aus Beiträgen von Wilhelm von Humboldt, Wilhelm Marx, Victor Klemperer, Carl J. Burckhardt, Michel Foucault u. a. gewonnene Einsicht, daß Sprache nicht nur zum Austausch von Gedanken dient, sondern auch dazu, Realität zu schaffen, mit anderen Worten: »die immer wieder unterschätzte Doppelseite der Wörter, Wirklichkeit zu repräsentieren sowie sie zu fingieren« (10). Indem die professionelle Linguistik sich in der Regel darauf beschränkt, eine Systemanalyse der Sprache zu liefern, wird sie deren Doppelaspekt nicht gerecht, der eben darin besteht, daß sie als relativ autonomes Sprachsystem in eine gesellschaftliche Realität eingebettet ist, die auf die Sprache als System einwirkt. Da diese Realität aber zumindest teilweise aus den Sprechern einer Sprache besteht, sind diese zugleich Sprachbenutzer und Sprachschöpfer, womit sie die sprachlichen Strukturen transzendieren, als einzelne Sprecher jedoch in einen Wirkungsmechanismus eingebunden bleiben, der in den »gleichermaßen historischen wie gegenwärtigen Sinnaufladungen« (14) der Wörter fußt.

Das antagonistische Verhältnis von Macht der Geschichte und Normsetzung der Gegenwart wird im zweiten Teil des Vortrags veranschaulicht am Beispiel der »politischen Korrektheit« (PC), dem »Versuch, mit Wörtern Denken und Handeln zu disziplinieren« (15). Der Autor führt zahlreiche Beispiele aus dem Englischen bzw. Amerikanischen und Deutschen dafür an, wie vermeintlich oder tatsächlich diskriminierende Wörter durch vermeintlich oder tatsächlich wertfreie Ausdrücke ersetzt wurden, darunter auch eine Liste zu den Wortverbindungen mit dem Grundwort *challenged*, in der sich besonders viele abstruse Neuschöpfungen finden, wie *metabollically challenged* für *tot* oder *horizontally challenged* für *dick*. Angesichts solcher Übertreibungen glaubt man dem Autor gern, daß sich sogar die Betroffenen gegen eine solche »als Trick empfundene Sprachregelung auf[lehnen], die ihnen billige sprachliche Heilung oder zumindest Entschädigung vorgaukelt« (24).

Am Beispiel von »Pocahontas« wird veranschaulicht, wie die PC schließlich zur Geschichtsklitterung verkommt, und für den Fall Deutschland wird das Kruzifix-Urteil des Bundesverfassungsgerichts genannt, um die These zu untermauern, daß es sich hierbei letztlich um einen Kulturkampf, in diesem Fall um einen »Krieg gegen die Katholiken«, handle. Dabei wird die Frage gestreift, ob die linguistische Disziplinierung politisch etwas bewege oder nur um ihrer selbst willen geschehe. Leider wird dieser für die Beurteilung des Phänomens nicht unerheblichen Frage nicht weiter nachgegangen, auch kommt die Frage nach der Motivation der Gegner bzw. Befürworter der PC etwas zu kurz. Schließlich könnte es ja durchaus sein, daß der tiefere Sinn des ganzen Vorgangs darin besteht, die faktische soziale Ungleichheit mit einem sprachlichen Deckmantel zu verhüllen und so letztlich zu zementieren,

wenn man bedenkt, daß die Kampagne vorwiegend von sozial gutgestellten und in der Mehrzahl weißen Intellektuellen geführt wird. Diese Vermutung scheint zumindest legitim, wenn man dem Fazit des Autors folgt, daß die Wörter sich in ihrer Umprägung im Diskurs mit Macht aufladen, die nicht nur zur Verständigung, »sondern – und das wollte ich demonstrieren – auch zu vielerlei Zwecken von der Identifikation bis zur Beeinflussung, ja auch Diktatur« (26) gebraucht werden kann. Dies mag durchaus unbewußt geschehen, was die den Vortrag abschließende Gegenüberstellung des Problembewußtseins bezüglich der PC mit der Blindheit gegenüber anderen weit bedrohlicheren Problemen der Ökologie oder der Überbevölkerung anzudeuten scheint: die Konzentration des Blicks auf die eine politische Ungerechtigkeit könnte schließlich den Sinn haben, von einem viel brisanteren politisch-sozialen Sachverhalt abzulenken.
Hier eröffnet sich ein Feld »verantwortlicher Linguistik«, in das andere Wissenschaftsbereiche einbezogen werden müßten, um auch den sozialen und psychologischen Motivationen eines nur teilweise sprachlichen Phänomens wie der PC beizukommen; ein Anfang ist mit diesem linguistischen Beitrag gemacht.

Öhlschläger, Claudia; Wiens, Birgit (Hrsg.):
Körper – Gedächtnis – Schrift. Der Körper als Medium kultureller Erinnerung. Berlin: Erich Schmidt, 1998 (Geschlechterdifferenz & Literatur 7). – ISBN 3-503-03770-5. 308 Seiten, DM 58,–

(Jürgen Joachimsthaler, Opole / Polen)

Dieser Sammelband geht im Kern auf ein Symposium des Münchner Graduiertenkollegs »Geschlechterdifferenz & Literatur« zurück und versucht, die nachgerade (post)modern gewordene Gender-Debatte mit den aktuellen Diskursen über die Körperlichkeit und das Gedächtnis zu verbinden. Allein mit dieser mutigen Verknüpfung schon gelingt es den Herausgeberinnen, ein produktives Spannungspotential aufzubauen, stehen doch gerade das dekonstruktive Prinzip der Butler-SchülerInnen und das zwangsläufig konstruierende Prinzip der Erinnerungsarbeit in einem schwer auflösbaren Widerspruch zueinander. Als Medium und zugleich dialektisches Produkt dieses Widerspruchs erscheint in dem Buch der Körper bzw. seine kulturelle Repräsentation. Die (incl. der Einleitung) 14 Beiträge des Bandes widmen sich denn auch vorrangig den Körperdarstellungen in unterschiedlichen Zeiten und teilweise auch Kulturen, eröffnen also – zumindest in ihrer Gesamtheit – einen ziemlich umfassend weiten Blick auf ihr Thema.
Das Buch beginnt mit drei Beiträgen zum Thema »Der Körper als Denk-Mal. Fragmente einer verstellten Geschichte«. Im ersten Aufsatz entziffert Heike Paul in »›The Pain of Being Black‹: Frauen(Körper) erinnern ihre Geschichte« Toni Morrisons die (weibliche) Sklaverei in Amerika erinnernde Schreibarbeit: »Das Körpergedächtnis […] artikuliert sich in einem Schmerz, der Sprache kollabieren läßt« (32). Die leidvolle jüngere Geschichte Chiles bildet dann den Hintergrund für Kati Röttgers »Zerstückelte Körper. Die Materialisierung sprachloser Erinnerung auf der Bühne«. Sigrid Schade schließlich (»Gedächtnis – Lücke – Kunst«) interpretiert eine Video-Installation Vera Frankels mit polnischen und jiddischen SprecherInnen und ihren asynchron eingesetzten Stimmen vor dem Hintergrund des Holocaust als erinnerndes Beschweigen des Nichterinnerbaren (68), als »ein Feld, in dem traditio-

nelle binäre Strukturen aufgelöst und vervielfältigt werden« (67), dies aber auf eine Weise, in der verdeutlicht wird, wie das »Trauma des Holocaust« »nicht benannt werden darf« und gerade dadurch »an die nächste Generation weitergegeben« werden kann (68).

Das implizite Spannungsfeld, in dem sich der Band bewegt, läßt sich gerade von den bisher besprochenen Texten aus gut umreißen: Körperlichkeit bleibt zugleich als Ort unhintergehbar authentischer Erfahrung für die erinnerungsabhängige Identitätsbildung unverzichtbar und ist doch schon von Anfang an korrumpiert durch »Einschreibungen« (Einleitung, 11), eine (oft gewaltsame) Fremdbestimmung, die gerade als Zwang nur durch die Erfahrung des Schmerzes unfreiwillig erinnerbar bleibt. (Körperliche) Erinnerung wiederholt mithin oft nur die sie auslösende Ur-Gewalt: »Alle genannten Symptome münden in eine als suizidal zu bezeichnende Gesamtverfassung, mit der die Frauen auf die Auslöschung dessen zielen, was Symptomträger ihrer Krankheit ist: ihres Körpers.« (Heike Scheuerbradt in ihrem Beitrag über den Mesmerismus, 114.)

Solcher Betonung der Leiden der Opfer stehen nun in dem Band zahlreiche Versuche einer dekonstruktivistischen Sicht gegenüber, die das Leid der einen durch den lustvoll ersehnten »utopischen Transvestismus« (Claudia Jeschke, 193) der anderen ersetzen wollen. Sucht Jan-Dirk Müller (»Das Gedächtnis des gemarterten Körpers im spätmittelalterlichen Passionsspiel«) noch in der geschlechtlichen Ambiguität des gekreuzigten Christus-Leibes nach einem Zusammenhang zwischen diesen beiden Gegensätzen, bleibt die Kluft zwischen ihnen in Bettine Menkes Artikel über Kleists Pentesilea immerhin noch deutlich spürbar, so leitet eine Reihe theaterhistorisch orientierter Beiträge (von Christopher B. Balme, Claudia Jeschke, Gabriele Brandstetter und Janine Schulze) zu den eigentlich »gender«-orientierten Texten des Bandes über: Vera Apfelthaler geht der »Frage nach einem Gedächtnis des Körpers in Diane Torrs Performance, Drag Kings and Subjects‹« nach. Sie interpretiert die ironisch *extreme* Transvestie Torrs als eine die Inszenierung von (*patriarchalischer*) Männlichkeit entlarvende Nach-Inszenierung von *Männlichkeit*, die sich freilich, so wäre anzumerken, jene Männlichkeit erst als eine der Entlarvungstechnik als entlarvbar angemessene selbst entwirft. Birgit Wiens schließlich widmet sich der »Objektkunst Marcel Duchamps und ihrer Um-Schrift bei Christian Marclay«. Ausgehend von der bei Duchamps noch erkennbaren Geschlechterbinarität wird dieser als bloßer Vorläufer Marclays dargestellt, in dessen Performance »Les Sortilèges« geschlechtlich nicht mehr zu identifizierende Schauspieler in eindeutig sexuell konnotierten Positionen mit verschiedenen Gegenständen gezeigt werden:

> »Die geschlechtlichen Markierungen dieser Konfigurationen von Körpern und Bewegungen sind aber insgesamt uneindeutig und können erst bestimmt werden durch den identifizierenden Betrachterblick.« (269)

Die Lust und Leib disziplinierende Inszenierung des Geschlechterunterschieds seit dem 18. Jahrhundert wird damit ersetzt durch die Inszenierung seiner Lust erregenden Fragwürdigkeit.

Der anregende Band endet (von einem abschließenden Diskussionsbericht von Annegret Heitmann abgesehen) mit der den vorausgegangenen Artikeln gegenüber kontradiktorisch-subversiv wirkenden Frage nach »Erinnerungsspuren im Zeitalter der ›digitalen Evolution‹« (Marie-Luise Angerer).

Peltzer-Karpf, Annemarie; Zangl, Renate: **Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs.** Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 432). – ISBN 3-8233-5098-6. 190 Seiten, DM 68,–

(Sigrid Luchtenberg, Oldenburg)

Das vorliegende Buch basiert auf einer Longitudinalstudie, die von 1993 bis 1997 an einer bilingualen Wiener Grundschule durchgeführt wurde. Ziel der Arbeit ist es, frühen Fremdsprachenunterricht psycho- und neurolinguistisch zu fundieren. Dabei stellen die Autorinnen den Begriff der *Dynamik* in den Mittelpunkt ihrer Darstellung:

»Er zeigt, daß die jeweilige neuronale Basis die Leitschienen für die Aufnahme und Verarbeitung von Information legt, und betont den Stellenwert des Inputs. Weiters skizziert er die neurokognitiven Grundlagen des Mustererkennens und der Dynamik der Systementwicklung.« (4)

Das Buch ist in 10 Kapitel gegliedert, trotz der komplexen Thematik gut lesbar, was auch der reichhaltigen Bebilderung, zahlreichen Graphiken und einer guten graphischen Aufbereitung geschuldet ist. Umso erstaunlicher, daß bei so viel Leserfreundlichkeit ein Glossar und ein Index fehlen, die beide hilfreich gewesen wären. Ein gut untergliedertes Inhaltsverzeichnis erlaubt es Lesern und Leserinnen, sich im Buch zurechtzufinden und tatsächlich – wie von den Autorinnen in der Einleitung angegeben – auch gewinnbringend einzelne Abschnitte herauszugreifen, obwohl dem Buch durchaus ein roter Faden zugrundeliegt.

Das 1. Kapitel stellt das dynamische Modell des Spracherwerbs vor, das der Arbeit zugrundeliegt. Im 2. Kapitel wird die Longitudinalstudie näher erläutert, deren Methoden hier angegeben werden. Spracherwerb und Interaktion werden im 3. Kapitel aufeinander bezogen unter der Fragestellung, welche Kommunikationsformen in der Schule neu erworben werden müssen und welche Bedeutung dies speziell für den Fremdsprachenunterricht hat.

Der Zusammenhang von Input und Interaktion wird genauer – auch nach Schulstufen – analysiert. Kapitel 4 und 5 sind Untersuchungen zur morphosyntaktischen Entwicklung in den bilingualen Klassen gewidmet, während Kapitel 6 sich mit der lexikalischen Entwicklung beschäftigt. Die Entwicklung von Spontansprache steht im Mittelpunkt des 7. Kapitels, das schulstufenspezifische Ergebnisse präsentiert, die auf Seite 145 in einer Tabelle zusammengefaßt werden. Im 8. Kapitel werden individuelle Spracherwerbsprozesse von drei Kindern der vierten Klasse vorgestellt. Das 9. Kapitel besteht vor allem aus Abbildungen, die – nach Schulstufen geordnet – einen Überblick über die Klassenentwicklung geben und so »dem Lehrer als Leitfaden für die Evaluierung der fremdsprachlichen Kompetenz der Schüler und der Effizienz des eigenen Unterrichts« dienen können (152). Das abschließende 10. Kapitel faßt die Entwicklung zusammen (in 11. folgt noch eine englischsprachige Zusammenfassung).

Für DaFler und DaFlerinnen, die sich mit Sprachlernen im Kindesalter beschäftigen, ist das Buch aus mehreren Gründen interessant:

1. Es vermittelt neuere Kenntnisse neurobiologischer Forschung in bezug auf frühes Fremdsprachenlernen.
2. Es behandelt wesentliche Bereiche des Spracherwerbs wie Morphosyntax, Lexikon und Semantik, Kommunikation, Interaktion und Spontansprache.
3. Es dokumentiert die Longitudinalstudie.

4. Es gibt – leider nur knappe – Einblicke in die Arbeit der bilingualen Schule in Wien.

Irritation mag im übrigen das Titelbild eines Mädchens mit geteiltem Gesicht erzeugen: links hellhäutig, blond und blauäugig, aber rechts dunkelhäutig mit schwarzen Haaren und Augen: sollen wir uns so das Resultat bilingualer Erziehung vorstellen?

Probul, Amrei:
Immigrantenliteratur im deutschsprachigen Raum. Ein kurzer Überblick. Frankfurt/M.: Fischer, 1997. – ISBN 3-89501-472-9. 80 Seiten, DM 38,–

(Rüdiger Heßling, Paderborn)

Das Schreiben zwischen den Kulturen ist zu einem Kennzeichen der internationalen literarischen Szene geworden. Die deutschsprachige Literatur bildet da keine Ausnahme. Jüdische, arabische, persische, türkische, süd- und osteuropäische Autoren aus Deutschland, Österreich und der Schweiz schildern die Brüche und Synthesen, Mischungen und Trennungen, die sich ergeben, wenn Minoritäten ihre Kulturen zur Geltung bringen. Einige von ihnen haben sich weit über den Leserkreis ihrer Minderheitsgruppen hinaus einen Namen gemacht. Zu ihnen zählen Barbara Honigmann und Rafael Seligmann, Rafik Schami und Suleman Taufiq, Aras Ören und Emine Sevgi Özdamar, Gino Chiellino und Rumjana Zacharieva.

Ihre Informationen über die Immigrantenliteratur im deutschsprachigen Raum verbindet Amrei Probul mit eigenen Forschungen zu diesem Teilgebiet der Germanistik, das sich seit Anfang der achtziger Jahre zunehmend etabliert hat. So fragt die Verfasserin im ersten Teil ihrer Arbeit, inwieweit die auf Deutsch geschriebene Literatur von in die Bundesrepublik eingewanderten Autoren »eine Bereicherung für die zeitgenössische deutschsprachige Literatur darstellt« (1). Allerdings verfolgt sie dieses Analyseziel auf einer recht dünnen Materialbasis. Probul betrachtet das Gedicht »Entschuldigung« der in der Schweiz lebenden Kroatin Dragica Rajcic als individuelles Beispiel einer Ausländersprache. Denn die Schriftstellerin wehrt sich gegen jedwede Korrektur ihrer Texte, auch dagegen, sie selbst der sprachlichen Norm anzugleichen. Die »strukturellen Reduktionen« (28), die in fremdsprachendidaktischer Sicht auszumachen sind (etwa der häufige Fortfall von Artikeln, Präpositionen und Flexionsendungen), sichern der Autorin laut Selbstaussage ihre Eigenständigkeit. Die Abweichungen in den Texten von Dragica Rajcic wertet Probul denn auch »nicht als ästhetische Konstruktion« (31), sondern als Beleg für die Authentizität der Ausländersprache der Kroatin und damit potentiell als Bereicherung für die deutsche Literatursprache. Voraussetzung ist aber eine Rezeption, die »nicht grammatische und orthographische Sprachnormen für die Akzeptanz literarischer Texte von vornherein« (41) zugrundelegt.

Gerade aber die Gedichte von Dragica Rajcic rufen unterschiedliche Reaktionen hervor. Das Vorurteil, Ausländer könnten kein richtiges Deutsch, liegt nahe. Bei ausländischen Autoren können Überangepaßtheit und Hyperkorrektheit die Folge sein. Aber auch aus poetologischen Gründen grenzen sich immigrierte Schriftsteller von einer Veröffentlichung fehlerhafter Texte ab. Probul zitiert die Meinung des italienischen Autors und Literaturwissenschaftlers Gino Chiellino über Dragica Rajcic, daß sie die Normverstöße in ihren Gedichten artifiziell kon-

struiere und sich eine solche Art zu schreiben nicht durchsetzen könne (vgl. 52).
Das Gedicht »Verstummung« Chiellinos führt Probul als Beispiel für die inhaltliche Bereicherung der deutschen Literatur durch Texte von Immigranten an; die Muttersprache des lyrischen Ichs ist nicht die Sprache der Umgebung:

»Meine Sprache
grenzt mich ab
ich habe sie aufgegeben
mit deiner
verfaulen mir
die Gefühle im Bauch« (Chiellino 1984: 36)

Mit Recht bezweifelt Probul, daß Texte mit grammatischen und orthographischen Abweichungen als Beleg für die Immigrantenidentität der Autoren sich als »literarischer Trend der Ausländerliteratur in Zukunft« (53) durchsetzen werden. Inhaltliche Konstanten wie die Behandlung von Fremde und Identitätssuche sowie die Thematisierung von politischen Fragen aus der Bundesrepublik oder dem Heimatland haben aber längst den Begriff einer abgesonderten *Gastarbeiterliteratur* außer Kraft gesetzt und das Gewicht der von Ausländern geschriebenen Werke als *Minderheitenliteratur* gleichzeitig gestärkt. Die Gefahr der Ghettoisierung der Ausländerliteratur wird dabei von einigen immigrierten Autoren durchaus gesehen und in Kauf genommen, zugleich die These von der Bereicherung der deutschen Literatur eher skeptisch beurteilt und eine gewisse Distanz zur deutschen Schreibkultur postuliert.
Probul gewinnt diese Einsichten im zweiten Teil ihrer Arbeit durch eine gründliche Betrachtung der literatursoziologischen Situation, in die die Ausländerliteratur in der Bundesrepublik eingebettet ist. Es versteht sich von selbst, daß dieses literarische Feld schon auf der Seite der Autoren von heterogenen Faktoren bestimmt ist. Probuls Skizze der Geschichte der Immigrantenliteratur in der Bundesrepublik zeigt dies überzeugend anhand ausgewählter Autorenbiographien. Herkunft und persönlicher Hintergrund bestimmen nicht nur Themen und Schreibart, sondern auch poetologische und politische Positionen.
Die »Widersprüche in der Haltung der eingewanderten Autoren […] gegenüber der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Literatur von einheimischer Seite« (71) reißt Probul nur an; Genaueres muß hier den Diskussionen und Interpretationen neuerer Forschungen vorbehalten bleiben. Empirisches Material bietet Probul bei ihrem Blick auf den Literaturbetrieb. Hier wertet sie auch Interviews mit Autoren aus. Es zeigt sich, daß die Veröffentlichungschancen vieler Autoren vom Engagement kleinerer Verlage abhängen. Insofern die Schriftsteller Aussagen über ihr Publikum, das sie bei Autorenlesungen kennenlernen, machen, weisen sie auf ein bestimmtes soziales Engagement der Leser, oft auch auf eine berufliche Tätigkeit im Ausländerbereich hin. Eine kritische Anmerkung Gino Chiellinos, die Probul mitteilt, besagt, manche Leser wollten sich mit der Lektüre von Immigrantenliteratur lediglich selbst bestätigen, daß sie Ausländerfreunde seien.
Autoren, »die in ihrer Literatur Problemthemen wie Fremde, Unterprivilegiertheit und Krieg ansprechen« und eine »Veränderung beim Leser bewirken wollen und keine Selbsttäuschung« (58f.), vermissen die Unterstützung durch Verlage und Literaturkritik besonders; zu nennen sind etwa Ismet Elci, Franco Biondi, Gino Chiellino und Dragica Rajcic. Bekanntere Autoren wie Ota Filip, Yoko Takawada und Rumjana Zacharieva, die nicht vornehmlich das Gastarbeiter- oder Minderheitendasein Unterprivi-

legierter in der Fremde thematisieren, sind mit der Verbreitung ihrer Bücher durchaus zufrieden. Die Bücher dieser Autoren werden auch von der Literaturkritik stärker beachtet.
Aber generell mangelt es an Rezensenten, die für diese spezifische Art von deutscher Literatur sensibilisiert sind. Hier zeigt sich für Probul ein *circulus viciosus*:

»Ohne eine entsprechend breite Kritik erreichen die unbekannteren Autoren keine großen Verlage, und ohne ihre Zugehörigkeit zu einem großen Verlag bekommen sie keine breite Kritik.« (69)

Die vorliegende Studie entstand als Magisterarbeit am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Münchner Universität. Dessen Gründer Harald Weinrich hat die nach Deutschland eingewanderten Schriftsteller einmal »Chamissos Enkel« (von Probul als »recht blumige Metapher« mißverstanden; 22) genannt und damit das besondere Interesse einer kulturell sich öffnenden germanistischen Literaturwissenschaft an diesen die deutsche Sprache benutzenden Immigranten kennzeichnen wollen, »weil sie wie Adelbert von Chamisso aus einer anderen Sprache und Kultur kommen und mit ihrem Schreiben der deutschen Literatur neue Impulse geben und sie ein gutes Stück hellsichtiger und weltoffener« (Weinrich 1992: 539) machen.
Die Lektüre der informativen Darstellung von Amrei Probul wird durch Druckfehler, fehlende Textstücke (11, 15, 21) und Zeilenwiederholungen (14, 20) nicht unerheblich erschwert.

Literatur

Chiellino, Gino: *Mein fremder Alltag: Gedichte*. Kiel: Neuer Malik-Verlag, 1984.
Weinrich, Harald: »Chamissos Gedächtnis«, *Akzente* 39 (1992), 523–539.

Quintin, Hervé; Najar, Margarete; Genz, Stephanie (Hrsg.):
Temporale Bedeutungen. Temporale Relationen. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Eurogermanistik 11). – ISBN 3-86057-371-3. 240 Seiten, DM 68,–

(Mathilde Hennig, Leipzig)

Der vorliegende Sammelband verdankt sein Entstehen einem Kolloquium zur Tempusproblematik, das im Oktober 1996 in Nantes stattfand. Achtzehn Linguisten aus Frankreich, Deutschland und der Schweiz befassen sich in ihren Beiträgen mit verschiedenen Aspekten von Zeit, Tempus und Temporalität, die von diachronen Belangen über semantische und pragmatische Beschreibungen bis hin zu textuellen Erklärungen zeitlicher Bedeutungen und Relationen reichen.
Michel Lefevre eröffnet den Band mit seinem Beitrag »Die ›Zeitachse‹: Was steckt dahinter?«. Er geht der Frage nach, was überhaupt die Zeitachse sei, auf die sich viele Tempusdarstellungen berufen. Er unterscheidet außersprachliche (objektive Zeit und referentielle Zeitachse) und sprachliche Zeitachsen (semantische Zeit und Zeit des Erzählens) und fordert, man solle beim »Zeichnen einer solchen Achse […] deren *Speechpoint* angeben, auf welcher Ebene man sich nun befindet« (7).
In »Die Bedeutung des Referenz- oder Betrachtpunktes für die Semantik deutscher Tempora« beschäftigt sich Gottfried R. Marschall mit dem von Reichenbach eingeführten und vielfach diskutierten *point of reference*. Er beschreibt dessen Leistung bei der Abgrenzung von Tempusbedeutungen (z. B. Perfekt und Präteritum) und greift u. a. die häufig gestellte Frage auf, ob es sich um *Punkte* oder *Intervalle* handelt.
Heinz Vater greift in »Temporale und textuelle Funktionen deutscher Tempo-

ra« den Ansatz von Matthias Marschall (1995) auf, der den Tempora aufgrund der Analyse von Agenturmeldungen und Zeitungsnachrichten eine textstrukturierende Funktion zugesprochen hatte. Vater geht der Frage nach, warum es zu solchen Funktionen kommen kann, und begründet die bevorzugte Verwendung des Perfekts in Erstsätzen mit der Bedeutung des Perfekts.

In seinem Beitrag »Entstehungsgeschichtliche Aspekte einiger heutiger Beschreibungsmodelle der deutschen Tempora« geht Jack Feuillet auf verschiedene Ansätze (z. B. Fourquet und Weinrich) ein und beschreibt Aufgabenstellungen, die die Tempusforscher bewegt haben.

Ausgehend von der Saussurschen Zeichentheorie versucht Paul Valentin in »Zum semantischen System der deutschen Tempora«, »das Signifikat der sogenannten Tempora des heutigen Deutsch ausfindig zu machen« (49), und kommt zu dem Schluß »Die Tempora sind also nicht auf einer Zeitachse anzusiedeln […] sondern auf einer Achse der Subjektivität« (52).

In »Zusammengesetzte Tempora und dynamische Tempusinterpretation im Deutschen« bietet Joachim Ballweg eine verkürzte Beschreibung seiner kompositionellen Erklärung der deutschen Tempora, wie er sie in verschiedenen Beiträgen beschrieben und auch seiner Tempusdarstellung in der neuen IDS-Grammatik zu Grunde gelegt hat.

Die beiden folgenden Beiträge bieten einen kurzen Exkurs in die Sprachgeschichte. Erika Oubouzar gibt einen Überblick über die Herausbildung und Entwicklung des Perfekts in »Zur Ausbildung der zusammengesetzten Verbform haben + Part II vom Althochdeutschen bis zum Frühneuhochdeutschen«.

Die Ergebnisse von Françoise Daviet-Taylor in »Die GE-Komposita im Mittelhochdeutschen: Eine zur Zeit noch bestehende Möglichkeit, eine Aussage aspektuell zu markieren« lassen sich mit folgendem Zitat zusammenfassen:

> »Was *ge-* im Mittelhochdeutschen in den besprochenen Prädikationen leistete, scheint uns auf diese allgemeine Problematik des Besonderen vs. des Allgemeinen zurückzuführen sein, eher als auf einen rein resultativen Wert.« (90)

In »Zeitbezug, Bedeutung und pragmatische Leistung der Fügung ›*wird* + Inf‹« schlägt Jean-François Marillier eine neue Lösung für die Einordnung der umstrittenen *werden* + Infinitiv-Fügung vor. Er setzt sich kritisch sowohl mit den »Temporalisten« und den »Modalisten« als auch mit pragmatischen Lösungsversuchen auseinander.

Einen pragmatischen Ansatz der Tempusbeschreibung stellt Nicole Fernandez-Bravo in »Tempus und Äußerung. Zur pragmatischen Funktion der Tempora in der Sprechaktcharakterisierung« vor. Dabei untersucht die Autorin zunächst den Zeitbezug von Sprechakten und wendet sich anschließend den illokutiven Funktionen des Präsens und der *werden* + Infinitiv-Fügung zu.

Petra Radtke geht in ihrem Beitrag »Tempusbedeutung im Deutschen: Lokalisierung vs. Orientierung in der Zeit« der Frage nach, »ob ›Tempus‹ tatsächlich der Lokalisierung in der Zeit dient« (128), die sie gleich verneint. Die Autorin äußert die Überzeugung, daß Tempora eine genaue Lokalisierung in der Zeit nicht leisten können, und meint deshalb, es wäre angemessener, von »Orientierung« zu sprechen.

Eine brisante, bisher wenig diskutierte Frage greift Irmtraud Behr auf: »Wie und woran läßt sich die temporale Bedeutung von verblosen Sätzen festmachen?« und kommt zu dem Schluß, daß Tempus und Modus in verblosen Sätzen als textuelle Werte realisiert werden.

Einen provokativen Titel hat Matthias Marschall für seinen Beitrag gewählt: »Keine Zeit für Tempora: zum Sinn der deutschen Verbalmorpheme«. Ausgehend von verblosen Sätzen und »zeitlosen« allgemeingültigen Aussagen schlußfolgert Marschall:

> »Aus äußerungstheoretischer Sicht ist die zeitliche Festlegung von Äußerungen nicht unabdingbar […] In den meisten Fällen ist die konkrete zeitliche Situierung von Ereignissen nebensächlich« (162f.)

und plädiert damit für eine stärkere Hinwendung zu Vertextungsprozessen der Verbformen.

Mit der Dissertation von Matthias Marschall setzen sich Michael Schecker, Elisenda Padrós und Thomas Jechle in »Textgliederung – und was sie leistet: Empirische Analysen zur Funktion der Vergangenheitstempora im alltäglichen Standarddeutsch« auseinander. Die Autoren führten mit 39 Probanden einen Reproduktionstest durch, um zu überprüfen, ob, wie von Marschall vermutet, Tempuswechsel tatsächlich die Rezeptionsleistung, d. h. den Verstehensprozeß, steigern und kommen zu einem negativen Ergebnis.

Marcel Vuillaume beschäftigt sich mit der Erzählzeit in fiktiven Texten: »Die doppelbödige Zeit der erzählten Welt«. Sein Anliegen ist es, darauf aufmerksam zu machen, daß es zwei Erzählperspektiven gibt – eine Erzählperspektive I, in der die Handlung rückblickend erzählt wird, und eine Erzählperspektive II, in der Erzählgegenwart und Handlungszeit zusammenfallen.

In »Welche Zeit für welche Bedeutungsträger im Text?« weist François Schanen darauf hin, daß grundsätzlich zwischen der deiktischen Zeit des Äußerungsrahmens und der Zeit des Textinhalts unterschieden werden muß, und beschäftigt sich mit der diesbezüglichen Leistung der Tempora, der lexikalischen Funktionselemente und der Reihenfolge von Sequenzen, die laut Schanen nicht objektiv-reale Zeit wiedergeben, sondern kognitiv-konzeptualisierte.

Die textuelle Dimension wird ebenfalls von Colette Cortés in »Zur Textfunktion des Tempus und der deiktischen und anaphorischen Temporaladverbien« behandelt. Ähnlich wie M. Marschall (1995) spricht sie den Tempora die Leistung zu, sowohl die Kontinuität als auch die Übergänge von einem Textteil zum anderen innerhalb einer Textsorte zu markieren.

Mit einem gänzlich anderen Gegenstandsbereich rundet Maxi Krause den Band mit ihrem Beitrag »Konkurrenz und Komplementarität in einem Teilbereich der temporalen Relationen« ab.

Dieser Beitrag stellt ein Regelwerk für den Zeitbezug von Kasus und Präpositionen, die sich auf eine Bezugsgröße beziehen, dar; diese Darstellung bringt vor allem Licht in den komplizierten Bereich temporaler Präpositionen.

Das Verdienst des Sammelbandes besteht darin, daß er einen Überblick über die vielfältigen Problemstellungen in den Bereichen Tempus und Temporalität gibt. Die Sammlung spiegelt wider, was die Tempusforscher in den letzten Jahrzehnten bewegt hat und jetzt bewegt. Neuere Entwicklungstendenzen der Tempusforschung (z. B. die textuellen Funktionen) werden ebenso berücksichtigt wie traditionelle Impulse (z. B. Reichenbach, Weinrich).

Temporale Bedeutungen, temporale Relationen stellt eine Bereicherung für jeden dar, der sich für Zeitbedeutungen interessiert und sich über den aktuellen Forschungsstand informieren will.

Literatur

Marschall, Matthias: *Textfunktionen der deutschen Tempora*. Genf: Slatkine, 1995.

Reulecke, Jürgen (Hrsg.):
Spagat mit Kopftuch. Essays zur Deutsch-Türkischen Sommerakademie. Hamburg: Körberstiftung, 1997 (Edition Körber-Stiftung). – ISBN 3-89684-003-7. 627 Seiten, DM 15,–

(Renate Weissteiner, Graz)

Dieser Sammelband präsentiert ausgewählte Preisträgerarbeiten der ersten beiden *Sommerakademien* aus den Jahren 1994 bzw. 1995, veranstaltet von der Körber-Stiftung zur Förderung der deutsch-türkischen Beziehungen. In 23 Beiträgen zu fünf Themenkomplexen (I. »Zur Geschichte und Gegenwart der deutsch-türkischen Beziehungen«; II. »Die Türkei in Europa«; III. »Beiträge zur Migrationsproblematik«; IV. »Generation und Integration«; V. »Türkisch-deutsche Literatur und persönliche Erfahrung«) werden die deutsch-türkischen Beziehungen aus wissenschaftlicher und persönlicher Sicht beleuchtet und diskutiert. Die qualitativ unterschiedlich ausgefallenen, insgesamt betrachtet jedoch leicht verständlich abgefaßten Beiträge entstammen zum Großteil aus der Feder türkischer MigrantInnen. Allein schon aus diesem Grunde stellt die vorliegende Publikation ein wichtiges Verbindungsglied zwischen türkischen und (nicht nur) deutschen Begegnungsmöglichkeiten dar. Um im interkulturellen Kommunikationsprozeß die Brücke der Verständigung begehbar zu machen, scheint gerade *Spagat mit Kopftuch* prädestiniert, nicht nur DaF-InteressentInnen einen Schlüssel in die Hand zu geben, sondern vielmehr langfristig einen Dialog in die Wege zu leiten, der auf verschiedene Voraussetzungen kultureller Selbst-Verständnisse, divergierende soziale Ausgangssituationen u. a. m. sensibilisierend wirken kann. Im Folgenden werden zwei Aufsätze vorgestellt:

Im ersten Themenkomplex »Zur Geschichte und Gegenwart der deutsch-türkischen Beziehungen« diskutiert Irene Schönberger in »Gedanken zur türkischen Kleidung. Vom historischen Blickwinkel auf die Türkei zur heutigen Situation von Türken in Deutschland« Kleidungs(re)formen im historischen Wandel. Die Autorin legt den Schwerpunkt ihrer Untersuchung auf das 19. und beginnende 20. Jahrhundert und kann anhand der Kleidungsform aufzeigen, daß sowohl in der Türkei als auch im Osmanischen Reich seit geraumer Zeit westliche, religiöse und traditionelle Werthaltungen Einzug gefunden haben bzw. zum Ausdruck gebracht worden sind. Dies verifiziert Schönberger in einem historischen Abriß und fokussiert in der Folge die brisante Diskussion um das Tragen des »türban«, eines Kopftuchs, das die Haare, den Hals und Teile des Oberkörpers, nicht jedoch das Gesicht der Frauen bedeckt. Im 2. Teil des Beitrags unternimmt die Autorin den Versuch, mit einer nicht repräsentativen Untersuchung bei türkischen Frauen in einer bayrischen Kleinstadt spezifische Bedeutungen, die dem Kopftuch heute beigemessen werden, ausfindig zu machen. Aufschlußreich ist das Ergebnis: Das Kopftuch gilt als bedeutendes Signum türkischer und islamischer Identität mit stark variierenden Interpretationsansätzen. Für einen Teil der türkischen Minderheit ist es heutzutage vor allem der »türban«, welchem eine besondere Wertschätzung für die Kennzeichnung und Bewahrung einer islamischen Identität zukommt. Vor diesem Hintergrund erscheint manch abgeflachte Debatte um das Kopftuch in neuem Licht.

Der zweite hier zu besprechende Aufsatz behandelt »Die Resistenz der Ehre«, verfaßt von Haci-Halil Uslucan, und ist dem dritten Themenkomplex »Beiträge zur

Migrationsproblematik« entnommen. Der Autor versucht in diesem Beitrag, sich einem der zentralen Wertbegriffe der türkischen Kultur, dem der Ehre, zu nähern. Haci-Halil Uslucan konzentriert sich auf den Bereich der sexuellen Ehre und untersucht in einem bäuerlich-dörflichen Kontext dessen feste Verwurzelung. In der Folge behandelt Uslucan Einstellungsveränderungen des Ehrebegriffs in Deutschland und erklärt diese »Veränderungsresistenz« (336) mittels primärer und sekundärer Sozialisation. In einem Exkurs verweist der Autor auf Rahmenbedingungen der Änderungen sexueller Einstellungen bezogen auf historische Perioden und bedient sich dabei sozialpsychologischer Erklärungsmuster. An einem konkreten Fallbeispiel möchte der Autor drastische »Mißverständnisse und Fehldeutungen« (336) sichtbar machen, welche aus der falschen Anwendung des kulturellen und normativen Hintergrunds auf ein der eigenen Kultur entgegengesetztes kulturelles Werteverständnis resultieren. Der Autor betritt dabei gefährliches Terrain. Erklärungsmuster für stark abweichende Verhaltensformen lediglich in der primären Sozialisation zu sehen, scheint mir doch zu kurz gegriffen. Auch läßt sich eine kritische Bewertung vermissen, die gewaltsames Vorgehen gegen Frauen verurteilt. Trotz allem sind die Ausführungen des Autors sehr gewinnbringend, zumal er seinen Beitrag mit einer aktuellen Untersuchung abschließt, die den Wandel von Wertvorstellungen und innerfamiliärer Orientierung von MigrantInnen in Deutschland untersucht. Daran anknüpfend werden die Schwierigkeiten und Erwartungen, die an den Wandel von Normen und Werten geknüpft sind, noch kurz zusammengefaßt.
Verpackt ist diese Publikation in ein handliches Taschenbuchformat, wobei jedem Beitrag eine deutsche als auch eine türkische Zusammenfassung folgt. Durch diese thematisch breit gefächerte Konzeption von *Spagat mit Kopftuch*, können weitreichende Einblicke in das jeweils »Andere« nachvollzogen werden.

Reuter, Ewald:
Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings. München: iudicium, 1997 (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 12). – ISBN 3-89129-112-4. 406 Seiten, DM 78,–

(Michael Groß, Straubing)

Ewald Reuter hat in sein Buch *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings* viel hineingepackt: Streiflichter zur Geschichte der Sprach- und Fremdsprachdidaktik, Erkenntnistheoretisches, Rezensionskritik, Berichte und Reflexionen über das vom Autor zusammen mit S. Ylönen verfaßte Lehrwerk *Handelspartner Finnland* u. a.
Der Autor bemüht sich um eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Dabei fällt, wenn es um Unterrichtspraxis geht, an vielen Stellen positiv auf, daß der Autor aus eigener Erfahrung berichtet. Leider stellt Reuter das technische Mittel der Videoaufzeichnungen stark in den Vordergrund. Nützt das immer den Lernenden? Wie ist hier das Verhältnis (technischer, zeitlicher) Aufwand zu (Lern-) Erfolg? Auch sind, was Lerntraditionen und kulturell-gesellschaftliches Umfeld angeht, an einer Universität in Deutschland oder Finnland z. T. ein bißchen andere Voraussetzungen gegeben als an Universitäten z. B. in manchen Ländern Asiens.
Reuter bezieht sich primär auf mündliche Kommunikationstrainings im Unterricht

der Fachsprache *Wirtschaft.* Viele seiner Überlegungen gelten diskursanalytischen und interaktionstheoretischen »Instrumentarien«, wie das Einüben beispielsweise von Verkaufsgesprächen zu analysieren sei. Reuter fordert auch einen »hermeneutischen« Bezug auf die jeweils eigene Unterrichtspraxis (vgl. das Wort »Reflexivierung« im Untertitel). Und so relativiert er seine Plädoyers für Kommunikationsanalyse durch den Satz:

»[…] daß auch noch so viel Wissen über Kommunikation nicht davor schützt, daß sich die kommunikative Wirklichkeit, auf die sich dieses Wissen bezieht, verändert« (295).

Zu Problemen des Ausspracheunterrichts (d. h. zu phonetisch-phonologischen Details) findet sich nichts bei Reuter. Grammatik wird ebenfalls nicht thematisiert; hier fallen jedoch ab und zu ein paar interessante Bemerkungen ab: z. B. ein Hinweis auf Interferenzerscheinungen Finnisch – Deutsch, was die Verbstellung im Nebensatz angeht (263f.).

Damit die nun folgende Kritik nicht als überproportioniert verstanden wird, möchte ich festhalten, daß ich dieses Buch, das stellenweise so sehr auf Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis bezogen ist, gerade denen, die selber in der Praxis stehen, zur Lektüre empfehle. Zur Kritik:

1. Ich vermisse im Untertitel einen Hinweis darauf, daß es primär um die Fachsprache Wirtschaft geht. Auch hätte ich ein paar Sätze zu dem Thema erwartet, was von den Unterrichtsvorschlägen Reuters auf andere Fachsprachen (z. B. Naturwissenschaften) übertragbar ist und was nicht.

2. Die Kritik an der Philologie und an angeblichen oder tatsächlichen Bemühungen um eine Re-Philologisierung des Fremdsprachenunterrichts ist etwas arg ausgefallen (29–43, 127f.). Reuter schreibt u. a.:

»Von Lernern, die sich z. B. nur im Interpretieren von Gedichten geübt haben, darf man nicht erwarten, daß sie normenkonforme Geschäftsbriefe aufsetzen können.« (101)

Ich denke, nicht wenige Kolleginnen und Kollegen werden den Gebrauch des Wortes »nur« in diesem Zusammenhang als unrealistisch und als ein bißchen – sit venia verbo – unfair ansehen.

3. Reuter berichtet über die Rezensionen zu einem bestimmten, von ihm ausgewählten allgemeinen DaF-Lehrwerk und vergleicht dieses Lehrwerk mit *Handelspartner Finnland.* Zum einen handelt es sich hier um eine Ungleichgewichtigkeit der verglichenen Lehrwerke, zum anderen ist der Stellenwert der Rezensionskritik nicht erkennbar. Meines Erachtens wäre es besser gewesen, diesen Abschnitt aus dem Buch herauszunehmen und als eigenen Aufsatz zu publizieren.

Einige Details in Reuters Buch kann ich nicht nachvollziehen:

1. Reuter meint,

»[…] daß Lerner im herkömmlichen Unterricht meist keine Gelegenheit haben, sich rezeptiv oder produktiv in Gebrauch der Höflichkeitsform zu üben« (272).

Aber in welchem DaF-Lehrwerk bereits für die *Grundstufe* werden nicht Übungen zur Höflichkeitsform angeboten?

2. Nachdem Reuter so sehr und so wortreich andere Lehrwerke und Unterrichtsvideos kritisiert hat, ist die Spannung groß, was in *Handelspartner Finnland* besser und vorbildlich ist. Das erste Beispiel daraus (noch vor einem Hörtext und zwei Produktvorführungen) bilden Dialogpuzzles (269ff.). Was ist hier das Besondere? Gibt es nicht mindestens ein weit verbreitetes allgemeines DaF-Lehrwerk, in dem im Arbeitsbuch praktisch zu jeder Lektion ein Dialogpuzzle zu lösen ist?

Der Aufbau des Buches ist zum Teil problematisch: Es finden sich viele lang-

weilige Wiederholungen und mehrere Exkurse, deren Relevanz nicht einsichtig ist. Positiv ist hervorzuheben, daß die Gliederung klar strukturiert ist, daß zahlreiche Beispiele und 24 Seiten Anhang zur Überprüfung der von Reuter vorgebrachten Vorschläge einladen, daß ferner das umfangreiche Literaturverzeichnis (leider in Mini-Schrift gedruckt) eine stattliche Anzahl interessanter Titel enthält.

Fazit: Je nach ihrer eigenen Erfahrung werden Lehrerinnen und Lehrer, so denke ich, einzelne und vielleicht jeweils zum Teil andere Passagen mit Nutzen lesen. Das Buch könnte vielleicht noch eine größere Wirkung erzielen, wenn es konsequent gestrafft worden wäre.

Riemer, Claudia:
Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider, 1997 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 8). – ISBN 3-87116-875-5. 321 Seiten, DM 39,80

(Ina Schreiter, Jena)

Man könnte, nachdem man die Publikation gelesen hat, die in fast unveränderter Form die Dissertation von Claudia Riemer darstellt (vgl. VII), mit der Verfasserin zu der Meinung kommen, daß das Ergebnis der vorliegenden Arbeit die Bestätigung von A-priori-Wissen und Alltagswissen darstellt:

»Lernprozesse sind hochgradig individuell, die Einflußfaktoren sind in ein (nur im Einzelfall entknüpfbares) Geflecht independenter Variablen – dem (sic!) in der Sprachlehrforschung berühmt gewordenen ›Faktorenkomplex‹ – versponnen, die Effekte isolierter Variablen sind daher generell nicht prognostizierbar« (230).

Mehr nicht? Das wäre wenig für eine Studie dieser Länge, mit mehr als 400 Titeln im Literaturverzeichnis, mit 78 Seiten Theoretischem im ersten Kapitel, 45 Seiten Methodologischem im zweiten, 104 Seiten Empirischem im dritten, in dem sich die Verfasserin durchgängig und konsequent auf die beiden ersten Kapitel bezieht, und mit einem kurzen Fazit (4. Kapitel).

Die Arbeit stellt tatsächlich viel mehr dar. Sie will – aus dem Kontext des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs heraus – einen Beitrag leisten zur Konzipierung bzw. Weiterentwicklung einer elaborierten globalen Fremdsprachenerwerbstheorie, die

»unterschiedlichen Kontexten (gesteuert/ungesteuert, im Zielsprachenland/im Ausland), Lernervoraussetzungen (sprachliche/außersprachliche) und lernersprachlichen Entwicklungen (Lernfortschritte, Regressionen, Fossilierungen) gerecht wird sowie die interaktive und kognitive Natur des Spracherwerbsprozesses berücksichtigt« (230f.).

Dabei sollen der Lerner[1] und die Ursachen der Variabilität fremdsprachlicher Erwerbsprozesse im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen.

Claudia Riemer setzt sich am Anfang mit der Komplexität der Einflußfaktoren (soziale, affektive, kognitive, erst- bzw. fremdsprachliche) auseinander und beleuchtet kritisch die Forschungen, die nur monokausal sich jeweils einen Faktor herauspicken, dessen Bedeutsamkeit für den Erwerbsprozeß behaupten und empirisch mit Hilfe einer Operationalisierung durch ein spezifisches Instrumentarium aufzeigen. Das Merkmal *individuell* sei dabei kaum berücksichtigt worden. Das *Dilemma*, aber auch den Reiz sieht sie in der Annahme von Wechselwirksamkeiten zwischen den (unendlich vielen) Variablen des Erwerbsprozesses und schätzt,

»daß es weder *die* Theorie noch *das* methodologische Design einer empirischen Studie, die diese Variablen angemessen berücksichtigen bzw. kontrollieren kann, je geben wird« (IX).

Teilergebnisse – die Feststellung genuin individueller Unterschiede – sind möglich, wenn man einzelne dieser Einflußfaktoren auswählt und ihre Wechselwirksamkeiten untersucht, wie sich die Verfasserin das vorgenommen hat.
Mich beeindruckt die Arbeit sehr aus den folgenden Gründen, bei deren Nennung ich der Komposition der Studie folge:
1. Das erste Kapitel gibt auch dem, der sich nicht explizit und forschungsorientiert mit Zweitsprachenerwerb befaßt, einen ausgezeichneten Überblick über die Forschungslage, die Claudia Riemer kritisch und fundiert einschätzt und daraus ihre erste Unterscheidungskategorie *sprachlich/außersprachlich* ableitet.
Sie will sich mit den außersprachlichen Faktoren beschäftigen und unterscheidet diese nach lernerendogenen und -exogenen. Ihr Bericht stellt den Forschungsstand in bezug auf *affektive* und *soziale* Faktoren sowie *kognitive Merkmale der Persönlichkeit* vor. Daraus ergibt sich die Auswahl ihrer spezifischen Erkenntnisinteressen. Diese werden unter 1.5. klar und anschaulich dargestellt und begründet, exakt gegenübergestellt auch vielem von dem, was *nicht* angestrebt wird.
2. Die vorsichtige Einschätzung unterschiedlicher (monokausaler und multivariater) Forschungsweisen, die sachliche Argumentation und von großem Sachwissen geleitete Evaluation solcher Forschungsergebnisse sind sympathisch. An keiner Stelle spürt man Besserwisserei und Arroganz gegenüber Positionen, die sich inzwischen als nicht haltbar herausgestellt haben. Als Beispiel für die Haltung der Verfasserin gegenüber anderen Forschungsmethoden möge die Einschätzung des Heidelberger Pidgin-Deutsch-Projekts und der ZISA-Studie gelten (vgl. 41–50).
Diese Sensibilität im Hinblick auf die wissenschaftlichen Leistungen anderer, die Achtung vor anderen Forschungsergebnissen werden in allen Teilen der Studie deutlich.
3. Im Kapitel »Methodologisches« finden sich wieder überzeugende Begründungen – diesmal hinsichtlich der als richtig erkannten Integration quantitativer *und* qualitativer Paradigmen, der Entscheidung für eine Longitudinalstudie sowie für ein multivariates Verfahren.
Claudia Riemer diskutiert die klassischen Gütekriterien von Tests für ihre Arbeit und zieht auch Erweiterungen oder Spezifizierungen wie *gegenstandsangemessen, nachvollziehbar, glaubwürdig* und *akzeptabel* in Betracht. Sie begründet – immer mit dem Blick auf andere Forschungen –, warum sie sich für einen interpretativen Mehr-Methoden-Ansatz entschieden hat: weil ihre spezifischen Untersuchungsgegenstände – außersprachliche Einflußfaktoren auf den Fremdsprachenerwerb – Teil eines komplexen Systems sind, dem des facettenreichen Individuums (vgl. 86). Gegenseitige Überprüfung und Ergänzung von Erkenntnissen, damit eine Verbesserung der internen Validität werden durch den Gebrauch mehrerer Methoden ermöglicht.
Im Folgenden erläutert die Verfasserin die Methodologie ihres Vorgehens, um zu drei Fallstudien über drei fortgeschrittene DaF-Lerner zu kommen: die verwendeten Datensets und die Datenerhebungsverfahren, die jeweils unterschiedliche methodologische Ansätze (zielgerichtete Beschreibung, interpretative Verfahren) repräsentieren.
4. Im Kapitel »Empirisches« werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, wobei die Interpretationen durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Datensets immer komplexer werden. So-

gar diese sehr genaue und dadurch auch umfangreiche Darlegung fasziniert durch die stets begründeten vorsichtigen Interpretationen, das Abwägen dessen, was so oder so interpretiert werden könnte, und die Entscheidung für eine bestimmte Lesart. (Ein sehr gutes Beispiel neben vielen anderen findet sich auf Seite 158 – Mitte.) Am Ende glaubt man, die beschriebenen Probanden ziemlich genau zu kennen, weil trotz aller Sachlichkeit der Darstellung doch die innere Beteiligung der Wissenschaftlerin, Interviewerin, Lehrerin, Lebensberaterin durchscheint.

Ergebnis dieses empirischen Teils:

»Jeder Fall zeichnet sich durch ein singuläres Geflecht von wechselwirksamen Variablen aus, die sowohl sozialen und affektiven Ursprungs als auch Ausdruck stabiler Persönlichkeitsmerkmale sind«. (225)

5. Im knappen »Fazit« finde ich das Modell über individuelle Einflüsse im Fremdsprachenerwerb und seine Erläuterung durch die Arbeit begründet und einleuchtend.

6. Die Dissertation ist ein überzeugendes Beispiel für die Textsorte »Wissenschaftliche Arbeit«. Die übersichtliche Kapitelaufgliederung, der logische Aufbau, die jeweils deutlichen Schlußfolgerungen und Ableitungen für die eigene Arbeit finde ich mustergültig.

Auch die »Wechselwirksamkeiten« zwischen den nicht starr zu trennenden Kapiteln, die Beziehungen, die – wo immer notwendig – hergestellt werden, überzeugen vom Überblick der Wissenschaftlerin über ihr Fachgebiet, von großem Wissen und Tiefgründigkeit.

Der »teutonische« Stil ist besonders am Anfang etwas schwer lesbar; die vielen Literaturverweise beeinträchtigen manchmal den Lesefluß, sind aber andererseits notwendig und rationell. Ab Kapitel 2 reduzieren sich die zahlreichen, aber doch wichtigen Fachtermini etwas.

Sehr leserfreundlich sind die vielen »advanced organizers«, die den Leseprozeß steuern, und auch die Tatsache, daß die Schreiberin sich explizit zu erkennen gibt (Ich-Form; deutlicher Ausdruck der eigenen Meinungen, Wertungen, Gedanken).

Ich hoffe, vom Inhalt nicht zu viel verraten, aber doch neugierig gemacht zu haben auf eine lohnende Lektüre.

Anmerkung

1 Wegen der besseren Lesbarkeit benutze ich vorwiegend die männlichen Formen, schließe aber selbstverständlich die weiblichen mit ein.

Rolffs, Söngül:
Zum Vergleich syntaktischer Strukturen im Deutschen und im Türkischen mittels der Dependenz-Verb-Grammatik. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 177). – ISBN 3-631-31182-6. 409 Seiten, DM 98,–

(Martina Lucia Curcio, Rom)

Der Vergleich syntaktischer Strukturen im Deutschen und im Türkischen wurde von Söngül Rolffs ausschließlich auf der Grundlage der Dependenz-Verb-Grammatik durchgeführt. Dieser im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) gut eingeführte Ansatz (Helbig/Buscha; Institut für deutsche Sprache, Mannheim) nimmt in der Turkologie eine weniger ausgeprägte Stellung ein. Zwar gibt es deutsch-türkische Valenzlexika (Abdülhayoğlu, Suphi 1990, Ozil, Seyda 1990), doch mangelt es an kontrastiven, auf der Valenz aufbauenden Studien und außerdem auch an einer grundlegenden und durchdachten Gesamtkonzeption der Syntax. Dies liegt sicherlich auch daran, daß das Türkische zu den agglutinierenden Sprachen zählt und daher in

der Regel morphologisch beschrieben wird.
Verschiedene Konzepte der Dependenz-Verb-Grammatik konkurrieren international miteinander und unterscheiden sich selbst in ihrer Definition. Für den von Rolffs gewählten Schwerpunkt der Klassifikation und Deskription der Nebensätze im Türkischen gilt dies im besonderen. In den türkischen Grammatiken liegen hierzu keine einheitlichen Kriterien zu Grunde, auch die verwendete Terminologie gibt nur ein eklektizistisches Bild ab. Rolffs macht es sich deshalb zum Ziel,

»ausgehend von einem erweiterten Nebensatz-Begriff, die den deutschen Nebensätzen äquivalenten Strukturen im Türkischen zu definieren, zu klassifizieren und zu beschreiben, …« (19).

Seine Arbeit soll einen Baustein auf dem Wege zu einer strukturalen Syntax des Türkischen bilden. Dabei greift er methodisch auf die Engelsche Version der Dependenz-Verb-Grammatik zurück und erarbeitet eine neue Terminologie für das Türkische.
Entgegen der Meinung einiger Wissenschaftler, daß es im Türkischen keine Nebensätze gebe, wendet Rolffs »den Terminus ›Nebensatz‹ ganz gezielt auch im Türkischen für die Äquivalente der deutschen Nebensätze an« (21f.). Er geht »dabei von einem weiter gefaßten Nebensatzbegriff aus als von dem, der sich nur auf den deutschen Nebensatz bezieht […]« (22). Unter Nebensatz versteht er

»ein sprachliches Konstrukt, das aus einem verbalen Kern und aus dessen ›Mitspielern‹ besteht und nicht autonom ist, d. h. von einem ›Obersatz‹ abhängt, in welchem es entweder als Satzglied in Form einer Ergänzung oder einer Angabe, oder als Satzgliedteil in Form eines Attributs fungiert. […] Es handelt sich dabei sowohl um Konstrukte, die in indogermanischen Sprachen herkömmlich als ›Nebensätze‹ bezeichnet werden, also mit einem entsprechenden Einleitewort versehen sind und ein finites Verb aufweisen, als auch um Konstrukte, die nicht eingeleitet sind und kein finites Verb enthalten. Damit sind einerseits die Infinitiv- und Partizipialsätze im Deutschen und andererseits die äquivalenten Konstrukte der deutschen Nebensätze im Türkischen umfaßt, die ein Verbalnomen, ein Verbaladjektiv oder ein Verbaladverb als ›prädikativen Nukleus‹ enthalten, der seinerseits einen ganzen Satz regiert« (22).

Rolffs geht also bei der Definition und Klassifikation von Nebensätzen von der syntaktischen Funktion derselben aus. Ausgangspunkt der Dependenz-Verb-Grammatik ist bekanntlich das Verb und seine spezifischen Relationen bzw. die Ergänzungsbedürftigkeit zu anderen Variablen des Satzes. Glieder, die valenzbedingt vom Verb abhängen, d. h. die nur mit einem Teil der Wortklasse Verb kombinierbar sind, werden »Ergänzungen« genannt; als »Angaben« werden dagegen alle Glieder bezeichnet, die mit beliebigen Verben kombinierbar sind (vgl. Engel 1991 [1988]). Analog zu dieser Klassifikation vollzieht Rolffs die Gliederung der Nebensätze. Er betrachtet Nebensätze als funktionale Glieder von Valenzträgern, die je nachdem entweder Satzglieder oder Satzgliedteile sind. Sind es spezifische Glieder, so handelt es sich um »Ergänzungssätze«, sind es aspezifische, dann handelt es sich um »Angabesätze« (57).
Auch im Türkischen wird zwischen den subklassenspezifischen Elementen, d. h. den Ergänzungen und Angaben, unterschieden. Dabei bedient sich der Autor der Translationstheorie Tesnières, bei der eine bestimmte grammatische Kategorie in eine andere überführt bzw. transformiert wird. Das Verb des zugrundeliegenden Satzes behält jedoch weitgehend seine verbalen Eigenschaften wie Diathese, Tempus und Modus, sowie die »prädikative Potenz«, Leerstellen zu eröffnen, bei (52). Beispielsweise werden im Türki-

schen das mit einem Verbalnomen gebildete Konstrukt als Ergänzungssatz (»bütünleyen yan önerme«) bezeichnet (225).
Nach der begrifflichen Grundlegung und einem kurzen Überblick über die Dependenz-Verb-Grammatik bilden bei den monolingualen Beschreibungen, sowohl im Deutschen als auch im Türkischen, die Ergänzungssätze, die Angabesätze und die Attributsätze sowie die Relativsätze einen Schwerpunkt, da diese im Türkischen stark vom Deutschen differieren. Anschließend stellt der Autor in einem vergleichenden Gesamtüberblick die Nebensatzkonstruktionen beider Sprachen gegenüber und ermittelt gemäß den Regeln der Kontrastiven Linguistik Konvergenzen und Divergenzen. Dabei setzt er ausgehend vom Deutschen, die Strukturen zusätzlich in Tabellen zueinander in Beziehung.
Die Wahl der Dependenz-Verb-Grammatik als Beschreibungselement für die kontrastive Studie zwischen dem Deutschen und dem Türkischen erscheint auf den ersten Blick als problematisch und ist sicher gewagt. Doch stellt sie auf Grund ihres syntaktischen Schwerpunktes insbesondere aus didaktischer Sicht ein unverzichtbares Regulativ für die Heranführung an die kommunikative Kompetenz einer Fremdsprache dar. Ohne die Kenntnis der Kombination von Wörtern und Sätzen ist es nicht möglich, eine Fremdsprache richtig zu sprechen. Die Nebensätze spielen dabei eine sehr wichtige Rolle.
Die Übertragung der Begrifflichkeiten und der Klassifikation der Engelschen Dependenz-Verb-Grammatik, die vom Deutschen ausgeht, auf die türkische Sprache kann insofern problematisch sein, als wegen der Unidirektionalität Phänomene der Zweitsprache, hier des Türkischen, nicht offensichtlich werden. Weiterhin darf nicht der Eindruck entstehen, daß es sich bei den entsprechenden Übertragungen um strukturell identische Strukturen handelt. Dem Autor ist es durch die Wahl eines vorhandenen Ausgangskonzepts und dessen Übertragung auf eine andere Sprache gelungen, nicht nur die formale Gleichheit zu sichern und das Kriterium der Vergleichbarkeit – das tertium comparationis – zu wahren, sondern auch eine ausführliche, systematische und vollkommene mono- und bilinguale Beschreibung der syntaktischen Strukturen beider Sprachen zu präsentieren. Einzelsprachlichen Phänomenen, wie beispielsweise dem der Affigierung im Türkischen oder der Wiedergabe der direkten und indirekten Rede, deren Unterscheidung man im Türkischen nicht vollzieht, wird Rechnung getragen.
Rolffs Werk eignet sich somit nicht nur für deutsche Türkisch-Lerner, sondern auch für türkische Deutsch-Lerner. Der systematische Aufbau des Buchs und die gute Lesbarkeit unterstützen dies. Die Systematik Engels scheint außerdem für den Fremdsprachenunterricht und dessen Didaktik praktikabel und geeignet zu sein, da sie stringent nach syntaktischen Kriterien vorgenommen ist und eine durchdachte und leicht verständliche Didaktisierung ermöglicht.
Außerdem muß die Vereinheitlichung der Terminologie und ihre Vollständigkeit für die türkische Sprache erwähnt werden. Teilweise greift der Autor auf schon vorhandene Termini zurück, oft erfindet er sie aber selbst. Darüber hinaus wird deutlich, daß die traditionelle Terminologie, die von sechs Kasusformen ausgeht, für eine Beschreibung der satzkonstituierenden Elemente nicht ausreicht. Rolffs Bezeichnungen der einzelnen Ergänzungsklassen sind entweder kasusmotivierte Bezeichnungen oder von Suffixen oder von Wortarten abgeleitete oder aber funktionale Bezeichnungen.

Systematik, Ausführlichkeit, Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit kennzeichnen das überaus ergiebige Werk. Söngül Rolffs Ziel, daß die Arbeit ein grundlegender Baustein in der Beschreibung der Syntax des Türkischen werden möge, wurde meines Erachtens erreicht. Sie bietet sich als Hilfe nicht nur für die Lerner beider Sprachen an, sondern kann auch als Grundlage für die Erarbeitung einer allgemeinen kontrastiven Grammatik und für die Erstellung von Lehrmaterialien dienen.

Literatur

Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik.* Heidelberg: Groos, 1991 (1988).

Schlobinski, Peter (Hrsg.):
Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-13071-4. 283 Seiten, DM 68,–

(Ralph Hartmann, St. Andrews)

Im Vorwort zu dem vorliegenden Sammelband über die *Syntax des gesprochenen Deutsch* bekundet dessen Herausgeber Peter Schlobinski die Hoffnung,

»daß zukünftig die Beschreibung grammatischer Phänomene in bezug zur gesprochenen Sprache eine größere Aufmerksamkeit durch konkrete, empirische Untersuchungen erfährt« (8).

Unterschwellig bringt er mit dieser Äußerung wohl den Optimismus zum Ausdruck, daß eben dieser Sammelband als anregende Wirkung dazu dienen soll. Es scheint jedoch zweifelhaft, ob dieses Buch solcherlei Optimismus zu erfüllen vermag.
Bereits im einleitenden Artikel (»Zur Analyse syntaktischer Strukturen in der gesprochenen Sprache«) von Schlobinski selbst begegnet man einer Unzulänglichkeit vieler Arbeiten zur gesprochenen Sprache: dem dort zutage tretenden Rechtfertigungszwang, welchem zahlreiche Vertreter dieser Forschungsrichtung zu erliegen scheinen – insbesondere gegenüber Generativisten. In dieser Hinsicht kommt es dann zu unterschwelligen Seitenhieben, mit der die »konkurrierende« Fachrichtung bedacht wird, indem ihr so etwas wie mangelnde Reflexion wie auch »Paradigmenzwänge« (10) vorgeworfen werden. Das mag zwar im Prinzip richtig sein, es deckt hingegen genau das gegenteilige Defizit der Untersuchungen zur gesprochenen Sprache auf: Uneinheitlichkeit, beinahe Chaos, insbesondere wenn es darum geht, Beschreibungskategorien zu definieren.
Einem weiteren möglichen Symptom des eben angesprochenen Rechtfertigungszwanges begegnet man in formaler Hinsicht im zweiten Beitrag des Bandes (»Satzinitiale Voranstellungen im gesprochenen Deutsch als Mittel der Themensteuerung und Referenzkonstitution«) von Hannes Scheutz, nämlich einer unnötigen Verkomplizierung der Ausdrucksweise, die offenbar zum Ziel hat, dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit zu genügen: Da wird etwa – um nur das kürzeste Beispiel herauszugreifen – von »akzeleriertem Tempo« (46) gesprochen, wo man genauso gut von »beschleunigtem Tempo« reden könnte. Inkonsequenterweise bedient sich Scheutz zudem in seiner Arbeit der für einen Linguisten gewöhnungsbedürftigen deutsch-puristischen Pluralabkürzung »NPn«, um dann andererseits Termini wie »non-interaktiv« (33) oder »Themenshifting« (40) zu verwenden. Nicht unbedingt neu ist schließlich dann auch das inhaltliche Ergebnis, zu dem Scheutz gelangt, nämlich, daß solche Phänomene wie Linksversetzungen als allgemeinste Funktion die der Aufmerksamkeitssteuerung aufweisen.

Zu Beginn des dritten Aufsatzes (»Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch«), für den Peter Auer verantwortlich zeichnet, verstärkt sich dann nochmals der Eindruck, den auch Schlobinskis Einleitungsartikel vermittelt: Auer berichtet hier ebenfalls über die Unsicherheit und Uneinheitlichkeit, was die Definition bestimmter Beschreibungskategorien – hier: Phänomene der Vor-Vorfeldbesetzung – betrifft. Zwar gestaltet sich Auers Beitrag dann didaktisch und bezüglich des Stils wesentlich nachvollziehbarer als derjenige von Scheutz, doch ein richtig greifbares Ergebnis vermag auch er nicht vorzuweisen.

Die vierte Arbeit – verfaßt von Christine Busler und Peter Schlobinski –, die sich mit »Ellipsen«, syntaktischen Formaten und Wissensstrukturen auseinandersetzt, ist wiederum nicht unbedingt als konstruktiver Beitrag zur Forschung zu identifizieren. Einerseits wird hier erneut auf Uneinigkeit innerhalb der einschlägigen Forschung bezüglich der Definition einer bestimmten Beschreibungskategorie (hier: die »Ellipse«) hingewiesen, andererseits bleibt der Argumentationsgang größtenteils im Unklaren, der dann in einem eher unmotivierten und eigentlich unverständlichen Kurzreferat über die (axiomatische) »Theorie des Artikulators« gipfelt.

Theoretisch gut fundiert, didaktisch äußerst transparent präsentiert sowie einleuchtend argumentiert ist daran im Anschluß die Analyse Margret Seltings, die sich auf einer etwas konkreteren Ebene – zumindest hinsichtlich des Belegmaterials und dessen Erläuterung – nochmals mit dem Phänomen der »Ellipse« beschäftigt (»Sogenannte ›Ellipsen‹ als interaktiv relevante Konstruktionen? Ein neuer Versuch über die Reichweite und Grenzen des Ellipsenbegriffs für die Analyse gesprochener Sprache in der konversationellen Interaktion«). Als vernichtend muß jedoch eine ihrer Schlußfolgerungen angesehen werden, in der es heißt:

> »Für die Analyse der Rolle der Syntax in gesprochener Sprache und Interaktion ist der Ellipsenbegriff überflüssig.« (150)

Auf die beiden Arbeiten zur Ellipse folgt Susanne Uhmanns Beitrag über Selbstreparaturen in Alltagsdialogen, im Rahmen dessen sie für die Anwendung einer integrativen Konversationstheorie plädiert, die Grammatikforschung und Konversationsanalyse fruchtbar verbinden soll. Uhmanns Versuch ist durchaus löblich, doch bleibt fraglich, ob ihr Vorschlag dem hohen Anspruch genügt, zumal er sich auf konstituenteninterne Syntax und nicht auf die Syntax komplexerer Satzgebilde bezieht.

Einen wenig aussagekräftigen Eindruck macht sodann Alexander Polikarpows Aufsatz über parataktische Konstruktionen (hier insbesondere die Konjunktion *und*) im gesprochenen Deutsch, nicht zuletzt deshalb, weil der Autor – dem Titel widersprechend – in nicht geringem Umfang auch auf schriftsprachliches Quellenmaterial zurückgreift. Ohnehin läßt sein Beitrag eine aus didaktischer Sicht wünschenswerte explizite Gliederung vermissen. Auch die Polyfunktionalität von *und*, auf die Polikarpow im Ergebnisteil hinweist, dürfte bereits als bekannt gelten.

Vielversprechend beginnt dann die Arbeit von Frank Jürgens über syntaktische Variationen in der Sportberichterstattung (unter besonderer Berücksichtigung der Hörfunk- und der Fernsehreportage). Doch auch dieser Beitrag vermag nicht zu halten, was er verspricht, zumal hier unter anderem allzu unbeschwert mit der Entwertung traditioneller syntaktischer Begriffe (wie insbesondere dem Satzbegriff) umgegangen

wird, ohne letztendlich zufriedenstellende neue Begriffe vorzuschlagen. Nach einer inkonsistenten Problematisierung des Satzbegriffes muß sodann eine kurze statistische Auswertung eben solcher neuer (oberflächlicher) Begrifflichkeit in bezug auf die Sportberichterstattung einfach enttäuschen.
Einen Preis für die Originalität und Kurzweiligkeit des präsentierten Datenmaterials verdient sich dann Susanne Günthner in ihrer scharfsinnigen und trotz Tiefgründigkeit sehr lesbaren Analyse von direkter und indirekter Rede in Alltagsgesprächen. Insbesondere die Hervorhebung prosodischer Aspekte bei der Redewiedergabe durch Günthner, die sie sehr eindrucksvoll anhand des Datenmaterials belegt, ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert. Durch die doch auffällige Fokussierung auf die Prosodie kommt aber die im Titel erwähnte Interaktion von Syntax und Prosodie in der Redewiedergabe ein wenig zu kurz.
Auch die letzte Arbeit in Schlobinskis Sammelband fällt auf, allerdings nicht so positiv wie diejenige Günthners. Im Gegenteil: Helmut Spiekermanns Beitrag über »Syntaxfehler« von Chinesen in der gesprochenen Fremdsprache Deutsch ist – selbst ohne den expliziten Hinweis des Autors darauf – deutlich anzumerken, daß es sich um die wenig sorgfältige publikatorische Verwertung einer Magisterarbeit handelt. Im Gegensatz zu den meisten anderen Arbeiten im Sammelband übernimmt Spiekermann unkritisch viele problematische Begrifflichkeiten wie z. B. den der Ellipse. Zudem wird deutlich, daß Spiekermann beim Leser wesentlich weniger fachliches Vorwissen voraussetzt als alle anderen Autoren des Bandes.
Alles in allem enttäuscht Schlobinskis Sammelband in inhaltlicher Hinsicht größtenteils, sieht man einmal insbesondere von den Beiträgen Margret Seltings und Susanne Günthners ab.
Daß es sich bei Schlobinskis *Syntax des gesprochenen Deutsch* um ein in aller Eile produziertes Werk handelt, dafür spricht auch die Tatsache, daß der Rezensent ein Belegexemplar abbekommen hat, das die Seiten 261–268 doppelt enthält.

Schmitz-Emans, Monika:
Die Sprache der modernen Dichtung. München: Fink, 1997 (UTB 1963). – ISBN 3-8252-1963-1. 287 Seiten, DM 29,80

(Friedmann Harzer, Regensburg)

Monika Schmitz-Emans hat hier eine Fülle eigener Studien über »Schrift und Abwesenheit«, »Schrift als Aufhebung der Zeit« in der visuellen Poesie, »Lesen und Schreiben nach Babel«, »Närrische Sprachspiele« bei Ernst Meister oder über Ernst Jandls Poetik gebündelt und in einer Monographie zusammengefaßt, deren Titel *Die Sprache der modernen Dichtung* Mut zu historischer Zusammenschau und systematischer Synthese verrät. (Die genauen bibliographischen Nachweise finden sich in ihrem sehr nützlichen Literaturverzeichnis auf den Seiten 255–273.)
Das Einleitungskapitel (7–47) expliziert Grundfragen der Sprachphilosophie knapp und luzide. Es zeigt, wie verschiedene Theorien und kulturelle Praktiken auf das Dilemma reagieren, daß Zeichen und Bezeichnetes nie ganz zur Deckung kommen können. Anders reagiert ein magischer Namenszauber auf die Zeichenhaftigkeit allen Denkens als die biblischen Mythen vom namenspendenden Adam, vom Turmbau zu Babel oder von der Glossolalie des Pfingstwunders – und beide Traditionen leben in der modernen Literatur fort. Der für diese nicht minder wichtige »Linguistik turn« moderner

Sprachphilosophien wird in seiner Vorgeschichte bei Herder, Hamann und Humboldt skizziert, bei denen die Wortsprache bereits als eine Art »Zwischenwelt, die sich zwischen das menschliche Subjekt und die Welt seiner Gegenstände schiebt« (27), in den Blick kommt. Ausführlich wird dann Nietzsches epochemachende Sprachkritik referiert, deren ambivalentes Verhältnis zur Sprache als Ausdruck einerseits eines ontologischen Mißverständnisses der Realität, andererseits aber auch als Ausdruck menschlicher Phantasie und Kreativität für die moderne Literatur ebenfalls kennzeichnend ist. Wie Sprache dort implizit oder explizit, thematisch oder in den literarischen Verfahren der einzelnen Werke reflektiert und auf ihre Möglichkeiten hin abgeklopft wird, bildet die Ausgangsfrage der drei Hauptkapitel.

Zunächst geht es um »zwei- und mehrsprachige Dichtungen« (49–106), welche die Mythe der babylonischen Sprachverwirrung wie der temporären Wiederherstellung einer allen Menschen gleich verständlichen Sprache im Pfingstwunder von Jerusalem in sich aufnehmen; hier wird der Bogen von mittelalterlichen und frühneuzeitlich-maccaronischen Texten über den späten Hölderlin, Joyce, Borges, Eco, Calvino und Thomas Mann bis zu Ernst Jandl gespannt. Wichtig scheint, daß bi- und multilinguale Dichtung keine Universalsprache mehr herstellen, sondern vielmehr den Zustand der Sprachverwirrung implizit und ausdrücklich augenfällig machen will. Sie leistet damit einen Beitrag zur poetischen Darstellung des Anderen und desautomatisiert überkommene Verstehensgewohnheiten.

Im Dienste solcher Desautomatisierungen steht auch der »lyrische Nonsense«, der im dritten Kapitel am Beispiel des späten Günter Eich und Ernst Meisters dargestellt wird (107–130). Dieses Paar (welches das Spektrum einer »Nonsense-Literatur« keineswegs abdeckt) ist insofern glücklich gewählt, als Ernst Meister Günter Eich posthum einen selber »nonsensikalischen« Dialog gewidmet hat, in dem die entscheidenden poetologischen Dimensionen dessen buchstäblich zur Sprache kommen, was die Verfasserin unter Nonsense-Literatur versteht: daß sich der Dichter von Assoziationen inhaltlicher wie formaler Art treiben lasse, anstatt einen an einem semantischen oder thematischen Zentrum orientierten, auf »Wahrheit« bedachten Text zu bemühen. Das Glanzstück der Studie bildet wohl das vierte Kapitel über die »Lautdichtung« Hugo Balls im Vergleich mit derjenigen von Ernst Jandl (131–173). Während sich bei Ball, der sich in seinen dadaistischen Performances selbstironisch als Schamane und poeta vates stilisierte, ein »Sprachutopismus« konstatieren lasse (theoretisch begründet in *Die Flucht aus der Zeit*, Zürich 1946), formuliere Jandl (in seinen Frankfurter Poetik-Vorlesungen von 1985) einen »Sprachrealismus« (165). Die artikulatorische Dichtung wird so zum Medium konträrer poetologischer Positionen, die hier eskapistisch-mystische Züge annehmen, dort hingegen – mit kritischer Intention – auf den ganz banalen Sprach-Alltag Bezug nehmen.

Das letzte Hauptkapitel schließlich entfaltet »Aspekte einer Poetik konkreter Dichtung« (175–224). Was deren definitorische Bestimmung angeht, bleibt M. Schmitz-Emans wohltuend zurückhaltend. Gemeinsam sei sogenannter konkreter Dichtung, sich auf die Gestalt des konkreten Wortes rückzubesinnen, um die Einheit von Zeichen und Bezeichnetem – herkommend vom Sprachmaterial – wieder herzustellen; diese Bemühungen stehen in der Tradition der Konkreten Kunst Kandinskys. Daß sich solche Versuche, die elementare Gestalt der Schriftsprache wieder sichtbar zu ma-

chen – als Buchstaben-Bild oder als Bild aus Buchstaben –, nur approximativ den entsprechenden theoretischen Postulaten annähern und mithin nie ganz von ihrer konventionellen Zeichenlogik freimachen können, zeigt Schmitz-Emans vor allem an Eugen Gomringer, Franz Mon und Heinz Gappmayr.

Das Ende des Bandes bildet eine als »Nachwort« getarnte Interpretation von Lewis Carrolls »Alice hinter den Spiegeln« und »Alice im Wunderland«, ein Ausflug ins 19. Jahrhundert, der vielleicht besser in das mit »lyrischer Nonsense« – warum eigentlich *lyrisch*? – überschriebene Kapitel gepaßt hätte; Ernst Meisters Totengespräch mit dem toten Günter Eich hätte sich gut als Kommentar zu diesem Klassiker der Nonsense-Literatur lesen lassen.

Bei den Dimensionen des Themas ist der berüchtigte »Mut zur Lücke« unvermeidlich gewesen. Dennoch vermißt man einige Namen. Daß Franz Kafka, durch dessen Werk sich die Mythe des Turmbaus zu Babel doch wie ein roter Faden zieht, im zweiten Kapitel nicht einmal erwähnt wird, verwundert ebenso wie die Tatsache, daß im Nonsense-Kapitel Robert Gernhardt (wie überhaupt die hier einschlägige »Neue Frankfurter Schule«) nicht vorkommen. Andere wichtige Autoren werden nur en passant und etwas stiefmütterlich behandelt; das gilt etwa für Joyces *Finnigans Wake* oder auch für die symbolistische Lyrik. Schwierigkeiten wird mancher Leser ferner mit der Kapitel-Systematik des Bandes haben. Hier gehen chronologische, werkbiographische und systematische Kriterien durcheinander, so daß Argumente und Problemlagen mehr als einmal vorgetragen werden, ohne daß die konkurrierenden poetologischen und literaturwissenschaftlichen Termini kontrastiv diskutiert und zueinander in Beziehung gesetzt würden.

Insgesamt aber eignet sich der Band nicht nur vorzüglich, um sich mit den großen Linien der sprachkritischen Tradition vertraut zu machen, sondern er zeigt auch an einem eindrucksvollen Spektrum von Theorien und Texten, wie die Poetologie und Praxis moderner Dichtung wesentlich von dieser Tradition mitbestimmt wurden.

Schönherr, Beatrix:
Syntax – Prosodie – nonverbale Kommunikation. Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 182). – ISBN 3-484-31182-7. 233 Seiten, DM 98,–

(Maria Thurmair, Regensburg)

Die vorliegende Studie hat sich das Ziel gesetzt, die prosodischen und nonverbalen Ausdrucksmittel in ihrer Beziehung zur Syntax des Gesprochenen zu untersuchen. Untersuchungsmaterial stellt ein Korpus von vier Fernsehdiskussionen dar, aus denen zunächst Passagen ausgewählt wurden, in denen die Sprechenden gut sichtbar sind; nach einer Transkription in literarischer Umschrift wurden für ausgewählte syntaktisch relevante Stellen die nonverbalen und prosodischen Parameter (auditiv erhoben) notiert (64ff.).

Analytisch relevant im Bereich der Prosodie sind (67ff.): a) die intonatorische Phrase als grundlegende Einheit, die aus einem (fakultativen) Vorlauf und einer kohäsiven Akzentsequenz besteht, eine als zusammengehörig wahrgenommene Melodie und bestimmte Grenzsignale aufweist; b) der Akzent, bei dem einmal die Akzentstärke (primäre, sekundäre Akzente) und zum anderen der Tonhö-

henverlauf auf (und nach) der akzentuierten Silbe (fallend, steigend, gleichbleibend) angezeigt wird; c) der finale Tonhöhenverlauf (steigend, gleichbleibend, ganzfallend, halbfallend); d) globale Änderungen von Tonhöhe, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit sowie e) weitere prosodische Parameter wie Pausen, hörbares Einatmen, verschiedene Glottislaute oder Dehnung einer Silbe. Die (kontextlosen) Beispiele werden einmal mit den entsprechenden Transkriptionszeichen – was nicht immer leicht nachzuvollziehen ist – und einmal in normaler Umschrift angeführt.

Was die nonverbale Kommunikation anbelangt, so will die Verfasserin vor allem Brüche und Gleichförmigkeiten im Bereich der nonverbalen Ausdrucksmittel erfassen und diese neutral – d. h. nichtfunktional – beschreiben; notiert wurden Gestik (vor allem der Hände, z. T. auch des Kopfes oder der Schulter), Änderungen der Körperhaltung und das Blickverhalten, die in kleinere Einheiten (Onset, Kern, Pause, Offset) zerlegt werden (76ff.).

Eine zentrale Rolle in der Analyse sowohl bei der Transkription als auch bei der Auswertung der Ergebnisse spielen die Begriffe der Kontinuität und der Diskontinuität: gemeint sind damit Verhaltensabschnitte, die entweder gleichförmig sind oder Wechsel bzw. Brüche oder beides aufweisen. Diskontinuität signalisieren z. B. Pausen, Änderung von Tonhöhe/Lautstärke/Sprechgeschwindigkeit oder – nonverbal – z. B. geänderte Handstellung, geänderter Bewegungsrhythmus, Wechsel der Blickrichtung. Kontinuität dagegen läßt sich ganz allgemein als Fehlen von Diskontinuität charakterisieren (82ff.).

Den Einfluß von Prosodie und nonverbalem Verhalten auf die Syntax der gesprochenen Sprache bzw. die Zusammenhänge zwischen diesen Bereichen hat die Verfasserin nun an vier syntaktischen Phänomenen untersucht, die als typisch gesprochensprachlich gelten: 1. die parataktische und hypotaktische Verbindung von Haupt- und Nebensätzen (89ff.); an dieser Stelle wären Beispiele zur Exemplifizierung der gemeinten Strukturen hilfreich gewesen – wie überhaupt die syntaktische Analyse am wenigsten ausführlich expliziert und reflektiert wird; 2. Parenthesen (und zwar Parenthesen im engeren Sinne sowie Gliederungssignale, z. B. eingeschobenes *bitte sehr*) (133ff.); 3. Fehlansätze (und zwar aufgreifende Neuansätze, bei denen der Fehlansatz weitergelten muß/kann, verwerfende Neuansätze und Wortneuansätze) (157ff.); 4. wiederholte Ansätze, bei denen der zweite Ansatz mit dem ersten verbal identisch ist (195ff.). Die ersten beiden syntaktischen Strukturen gelten als »korrekt«, die zweiten beiden gemeinhin als »defekte« Strukturen, die den Prozeßcharakter der gesprochenen Sprache deutlich machen.

Untersucht wurden an diesen Strukturen vor allem Kontinuität und Diskontinuität der prosodischen und nonverbalen Signale an den jeweiligen Grenzen. Die Ergebnisse sind im wesentlichen statistisch-quantitativer Art – sie werden mit einer Vielzahl von Abbildungen ansprechend, genau und nachvollziehbar präsentiert; qualitativ-inhaltliche Analysen finden sich relativ selten. Es hat sich gezeigt, daß viele Positionen in der Fachliteratur (wobei sich die Verfasserin hier oft vor allem auf Grammatiken beruft) z. B. zur Prosodie bei Satzverknüpfungen oder bei Parenthesen differenziert werden müssen. Mit den Ergebnissen zum nonverbalen Verhalten und seiner Beziehung zur Syntax betritt die Verfasserin einen von der Forschung weitgehend vernachlässigten Bereich.

Im einzelnen lassen sich zusammenfassend folgende Ergebnisse anführen (s. a.

206ff.): a) Syntaktische Grenzen und Bruchstellen treten häufig zusammen mit Diskontinuitätssignalen aus den Bereichen Prosodie, Gestik und Blickverhalten auf, determinieren diese aber nicht; damit postuliert die Verfasserin prinzipielle Unabhängigkeit von Prosodie und Syntax. b) Die verschiedenen syntaktischen Strukturen zeigen im wesentlichen dasselbe Repertoire an prosodischen und nonverbalen Grenzsignalen, wenn auch im einzelnen mit unterschiedlicher Gewichtung bzw. Häufigkeit. Die relative Bedeutung der einzelnen Signalisierungssysteme bleibt aber konstant und kann als Implikationshierarchie beschrieben werden: Wenn Diskontinuitätssignale eine Grenze markieren, dann ist die Prosodie daran beteiligt. c) Prosodie und Gestik sind eng miteinander verbunden – so finden sich z. B. bei den prosodisch markierten Parenthesen sehr häufig parallele nonverbale Signale wie Veränderungen im Bereich der Gestik oder der Blickrichtung (146f). d) Prosodische und nonverbale Grenzsignale treten auch kurz vor oder nach der syntaktischen Nahtstelle auf – dies ist häufiger bei der Gestik und v. a. beim Blickverhalten der Fall; damit wird ein mehr oder weniger breiter »Grenzraum« geschaffen. e) Prosodische und nonverbale Signale können auch syntaktische Strukturen projektieren, bevor diese verbal erkennbar sind; sie besitzen dadurch für den Hörer Ankündigungsfunktion und beeinflussen Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse. f) Prosodische und nonverbale Signale ermöglichen verschiedene Differenzierungen: syntaktische Grenzen können als solche markiert oder überspielt werden (letzteres vor allem bei den Fehlansätzen und wiederholten Ansätzen), damit können wahlweise Abgeschlossenheit oder Zusammengehörigkeit der Teile betont werden; Grenzen können stärker oder schwächer markiert werden (was offensichtlich auch von semantischen und pragmatischen Faktoren abhängt); Grenzsignale können gleichzeitig Kontinuität und Diskontinuität übermitteln: dies tritt insbesondere bei Reparaturvorgängen auf.

Insgesamt handelt es sich bei der vorliegenden Studie um eine sehr sorgfältige, materialreiche Analyse, der es gelingt, die Interdependenz zwischen Syntax einerseits und Prosodie und nonverbalem Verhalten andererseits empirisch fundiert zu erhellen.

Schwitalla, Johannes:
Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 1997. – ISBN 3-503-03780-2. 222 Seiten, DM 44,–

(Mathilde Hennig, Leipzig)

Die vorliegende Einführung in die gesprochene deutsche Sprache, die das Wesentliche des gesprochenen Deutsch knapp und anschaulich darstellt, kann als Plädoyer für dieses Medium aufgefaßt werden:

»In 30 Jahren linguistischer Erforschung der gesprochenen Sprache wurden so viele, zunächst erstaunliche, inzwischen aber verallgemeinerbare Erkenntnisse gewonnen, daß wir heute ein genaueres Bild, nicht nur von den sprechsprachlichen Phänomenen, sondern von mündlicher Kommunikation überhaupt haben. Vieles, was anfangs als überflüssig und als verwirrend angesehen wurde, hat eine präzis zu beschreibende kommunikative Funktion. Alltagssprache ist nur so stereotyp und formelhaft wie ihre Sprecher. Beim genauen Hinhören steckt sie voller Überraschungen. Sie ist voller Lebendigkeit und Geschmeidigkeit, hat zuweilen Witz und ästhetische Reize«. (11)

Diesen einleitenden Bemerkungen folgt in Kapitel 2 eine Problematisierung des Gegenstandsbereichs: Was ist »gespro-

chene Sprache«? Dabei weist Schwitalla darauf hin, daß der Terminus nicht bedeuten soll, »daß dem Gesprochenen und Geschriebenen eine jeweils andere Sprache qua (spezifischem) ›Sprachsystem‹ (langue) zugrunde liege« (15). Er schlußfolgert, man müsse eigentlich von »Sprachverwendung« sprechen. Er greift die Definition von Schank/Schoenthal (1976: 7)[1] auf, die von »frei formuliertem, spontanem Sprechen« ausgeht und somit aus dem Bereich der gesprochenen Sprache verlesene Texte (Vortrag, Nachrichten) ausschließt. Des weiteren geht der Verfasser in diesem Kapitel der interessanten Frage nach, ob es grammatische Merkmale gibt, die nur im Mündlichen bzw. nur im Schriftlichen vorkommen. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, daß manche scheinbare Strukturunterschiede oft nur auf Performanzbedingungen zurückzuführen seien und es somit im Deutschen nur wenige Kategorien gebe, die ausschließlich konzeptionell mündlich (z. B. das Superperfekt[2] oder die Konstruktion *weil/obwohl* + Hauptsatz) bzw. schriftlich (z. B. das futurum praeteriti) sind.

Diese Fragestellung wird in Kapitel 3 ausgebaut, in dem der Autor auf einige grundsätzliche Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache eingeht (Aspekte der Zeit, Flüchtigkeit der Rede, Anwesenheit von Sprecher und Hörer, Variabilität und Normiertheit, Spuren der Gedankenbildung, Bedeutungskonstitution). Z. B. bezeichnet er an Hand eines Textbeispiels die ungleich höhere Variabilität des Gesprochenen als einen wichtigen Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache:

»Während das Schreiben von Lauten eingeschränkt ist auf einen festen Bestandteil von Buchstaben […] ist man beim Sprechen ungleich freier. Kein Laut gleicht dem anderen« (29).

Dementsprechend thematisiert Schwitalla im folgenden Kapitel »Laute und Silben« und beschreibt dabei zum einen phonetische Aspekte (Assimilation, Koartikulation etc.) und geht des weiteren, ebenfalls mit Hilfe von Textbeispielen, auf die Problematik des Wechsels zwischen Standardsprache und Dialekt ein.

Die schwierige Frage nach der Abgrenzung von Äußerungseinheiten im gesprochenen Deutsch wird in Kapitel 5 erörtert:

»Die Frage, wie Sprecher den Fluß ihrer Rede in einzelne Einheiten sequentieren, ist theoretisch noch nicht hinreichend erklärt.« (50)

Das Problem ist, daß wir beim Sprechen mehr als eine Organisationsebene für Gliederungen ausnutzen, und es gibt somit syntaktische, lexikalische, intonatorische u. v. m. Gliederungssignale, die bei der Sequentierung mündlicher Rede gleichrangig berücksichtigt werden müssen.

Ein zentrales Kapitel (Kapitel 6) ist den syntaktischen Kategorien gewidmet, die sich »auffallend vom Geschriebenen unterscheiden« (66). Dabei weist Schwitalla darauf hin, daß ein

»Gesamtentwurf für die syntagmatischen Beziehungen von mündlich produzierten Äußerungen […] noch nicht geleistet […worden sei:] Eine groß angelegte empirische Analyse syntaktischer Kategorien, in der mehrere vergleichbare Textsorten aus dem mündlichen und schriftlichen Bereich einbezogen werden, steht aber noch aus« (66).

Deshalb beschränkt er sich hier auf wenige wichtige syntaktische Besonderheiten, die vor allem in den Bereichen Satz (Ellipse, Anakoluth), Verb (Tempus, Modus, Passiv) und Konjunktion (z. B. *weil/obwohl*) liegen.

Das Kapitel 7 »Formulierungsverfahren« streicht die Besonderheiten beim Aufbau

mündlicher Rede heraus (Ankündigung, Wiederholung, formelhaftes Sprechen, Aufzählung etc.).
Schwitalla bezeichnet als Formulierungsverfahren

»alle diejenigen Äußerungsprozeduren, die ein Sprecher ›ausprobiert‹ oder die ihm auch zur Hand sind, um Wissensinhalte in eine verstehbare sprachliche (nicht nur syntaktische) Form zu bringen«,

und unterscheidet dabei vorausweisende und bearbeitende Verfahren.
Die wichtige Frage nach den Erscheinungsformen mündlicher Rede steht im Mittelpunkt des Kapitels 8 »Textformen«. Im Gegensatz zu anderen Autoren[3] geht Schwitalla davon aus, daß es gesprochensprachliche »Texte« gibt, da sie die gleichen Bedingungen erfüllen müssen wie geschriebene Texte (Thema, Abfolge, Ziel, Begrenztheit).
Kapitel 9, »Der Ton macht die Musik« (Prosodie), dient der Beschreibung prosodischer Eigenschaften der Rede (Akzent und Rhythmus, Tonhöhe, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausen). Der Autor äußert die Überzeugung, daß sich das Sprechen vom Schreiben durch nichts so sehr unterscheide wie durch die Prosodie: »In welchem Ton jemand etwas sagt, ist oft entscheidender als die inhaltliche Mitteilung« (141).
Ein verhältnismäßig wenig erforschter Bereich ist der der Lexik in der gesprochenen Sprache (Kapitel 10 »Lexik, Semantik«). Hier werden unter anderem lexikalische Alternativen genannt (z. B. *Bammel* für *Angst*), Modalpartikeln, lautmalerische Wörter und Interjektionen. Als semantische Prinzipien der Alltagsrede charakterisiert Schwitalla Vagheit, Wertung, Intensivierung, lebenspraktische Lexikalisierung und Durchschaubarkeit.
Die Einführung wird abgerundet durch einen Exkurs zur nonverbalen Kommunikation (Kapitel 11). Nonverbale Mitteilungen sind wichtiger Bestandteil der mündlichen Kommunikation; sie werden wahrscheinlich dann relevant, »wenn verbale Informationen nicht den Erwartungen des Hörers entsprechen« (188).
Nicht unerwähnt bleiben darf das umfangreiche Literaturverzeichnis. Schwitalla faßt hier nicht nur die inzwischen beträchtliche Forschungsliteratur zusammen, sondern listet auch die Quellen, d. h. der Öffentlichkeit zugängliche Aufnahmen und Transkriptionen gesprochener Sprache, auf. Besonders diese dürften für jeden hilfreich sein, der ein Forschungsanliegen im Bereich der gesprochenen Sprache hat.
Schwitallas Einführung in das gesprochene Deutsch ist jedem zu empfehlen, der sich bereits für gesprochene Sprache interessiert oder seine Vorurteile gegenüber diesem Medium überwinden möchte. Sie ist vor allem aber auch Lehrbuchautoren und Lehrern des Deutschen als Fremdsprache ans Herz zu legen; sind doch genaue Kenntnisse der Gesetzmäßigkeiten gesprochener Sprache für einen effektiven, an der Kommunikation orientierten Fremdsprachenunterricht unerläßlich.

Anmerkungen

1 Schank, Gerd; Schoenthal, Gisela: *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. Tübingen: Niemeyer, 1976.
2 Dem ist zu widersprechen: Die auch Perfekt II oder Doppelperfekt genannte Form (*haben/sein* + Part II des Vollverbs + *gehabt/gewesen*) hat eine lange schriftsprachliche Tradition, vgl. dazu Litvinov, V.; Radcenko, V.: *Doppelte Perfektbildungen in der deutschen Literatursprache*. Tübingen: Stauffenburg, 1998.
3 Z. B. Rolf, Eckard: *Die Funktionen von Gebrauchstextsorten*. Berlin: de Gruyter, 1993.

Sprachkurs Deutsch
Thielicke, Elisabeth; Voigt, Jutta:
Sprachkurs Deutsch – CD-ROM. Interaktiver Deutschkurs für Selbstlerner/ Interactive self-access German course. Demoversion. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1997. – ISBN 3-525-60899-1. Kostenlos

(Andrea Wagner, Aachen)

Der interaktive *Sprachkurs Deutsch*, der als Vorbereitung für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts dienen soll, richtet sich in erster Linie an Selbstlerner, die in englischer Sprache ausführliche Informationen zu Umfang und Umgang mit dem angebotenen Material erhalten. Die Arbeitsanweisungen werden im Verlauf sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache dargeboten.
Zu Beginn wählt man aus zwischen Buch 1, 2 oder 3 und der jeweils gewünschten Lektion. Der Inhalt jeder Lektion ist zweisprachig (englisch/deutsch) aufgelistet. Die nun folgenden Dialoge werden von deutschen Muttersprachlern vorgetragen. Einsetzübungen und Fragen zum jeweiligen Thema setzen die Übungen fort. Die Vokabellisten, die zu jeder Lektion gehören, enthalten die Übersetzung ins Englische, Beispiele zur Anwendung sowie die Vertonung der korrekten Aussprache. Die audiovisuelle Hilfe zur Ausspracheschulung sieht vor, daß der Lerner das vorgegebene Beispiel nicht nur akustisch wahrnimmt, sondern gerade in der graphischen Darstellung der Stimmaufzeichnung eine Hilfe findet, insbesondere bei der konkreten Gegenüberstellung der graphischen Aufzeichnung von Lerner und Sprecher. Die akustische Aufzeichnung der Sprachäußerungen des Lerners zählt zu den wichtigen Bestandteilen des Programms.
In der zu jeder Lektion gehörenden Grammatiksektion finden sich neben der Aufstellung grammatikalischer Besonderheiten, die auffällig zweifarbig gestaltet sind (hilfreich beispielsweise bei Endungen von Adjektiven), Beispiele zur Anwendung. Zur Fehleranalyse wird die jeweilige Anzahl der einzusetzenden Begriffe/Wörter sowie der richtigen und falschen Antworten mit anschließender prozentualer Angabe aufgelistet.
Im Umfang von bis zu 150 Unterrichtsstunden werden circa 2.500 verschiedene Aktivitäten angeboten. Der *Sprachkurs Deutsch* arbeitet mit Videoclips und Fotos und verspricht laut Verlagsinformation viel Spaß beim Lernen, da Sehen, Hören und Sprechen von Beginn an gefördert werden. Wenn der *Sprachkurs Deutsch* auf CD-ROM das hält, was die Demoversion verspricht, handelt es sich um ein die Anschaffung lohnendes Programm, das für englischsprachige Lerner mit Interesse an Selbstlernmaterial empfehlenswert erscheint.
Die Systemvoraussetzungen sind: PC (386 Prozessor, 8 MB RAM), Windows 3.1 oder Windows 95, Soundkarte, Mikrophon, Lautsprecher.

Sprachkurs Deutsch. Interactive Language Course German. Frankfurt/M.: Diesterweg; Aarau: Sauerländer, 1998. 3 CD-ROMs
Sprachkurs Deutsch 1. – ISBN 3-425-60870-3. DM 98,–
Sprachkurs Deutsch 2. – ISBN 3-425-60875-4. DM 98,–
Sprachkurs Deutsch 3. – ISBN 3-425-60880-0. DM 98,–

(Regina Richter, Eichstätt)

Konzentrierte sich das Software-Angebot für den Bereich Deutsch als Fremdsprache bislang vor allem auf Teilaspekte des DaF-Unterrichts, hat Diesterweg mit der Multimedia-Version des *Sprachkurs*

Deutsch nun erstmals ein »kurstragendes« Selbstlernprogramm herausgebracht, das auf den bewährten (Grundstufen)Bänden gleichen Titels fußt. Ein Vergleich der ursprünglichen Printfassung mit den drei bisher vorliegenden CD-ROMs liegt damit nahe.
In Hinblick auf Zielgruppe und Aufbau des Kursangebots deckt sich die digitale Fassung des *Sprachkurs Deutsch* weitgehend mit den Druckfassungen von 1989, 1990 und 1991. Die drei CD-ROMs wenden sich an Jugendliche und Erwachsene und sollen auf das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache vorbereiten. Wie die meisten Sprachtrainer ist das Programm für Selbstlerner konzipiert, kann aber auch im Unterricht eingesetzt werden. Die Kombinationsmöglichkeiten von Text, Ton, Bild und Video werden in dem multimedial aufbereiteten Kursangebot breit genutzt. Mit der Einbindung von Bild und Video, einer »Vielzahl unterschiedlicher Übungstypen«, der Verwendung »authentischer gesprochener Sprache« sowie spezieller Hilfsmittel zur Ausspracheschulung ist *Sprachkurs Deutsch* laut Programmbeschreibung als ein Selbstlernsystem konzipiert, »das alle Skills – Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören – optimal fördert« (17).
Um es vorwegzunehmen: Damit wird dem Benutzer zu viel versprochen. Das Multimedia-Programm weist jedoch eine Funktionsbreite auf, die deutlich über dem Standard landläufiger Sprachlernsoftware liegt. Die technische Handhabung der einzelnen Programmfunktionen erschließt sich dem Benutzer beim Einstieg in das Programm zwar erst durch wiederholtes »Nachschlagen« im digitalisierten Benutzerhandbuch, die Werkzeug-Funktionen des Programms wiegen das Manko einer längeren Einarbeitungszeit jedoch auf. Im Gegensatz zu bisherigen Sprachlernprogrammen verfügt das Selbstlernsystem über eine *Browser*-Funktion, mit der der Benutzer das gesamte Kursangebot nach bestimmten Stichworten und Übungsformen »durchstöbern« kann, um sich individuell ein seinen Interessen oder Lernschwierigkeiten entsprechendes Übungsangebot zusammenzustellen. Der gleichfalls in das Programm integrierte *Tape Recorder* bietet die Möglichkeit zu individueller Sprachaufzeichnung und erlaubt es dem Lerner, verschiedenste Tondateien zu einem eigenen »Archiv« von Hör- und Sprechübungen zusammenzustellen. Im Verbund mit einem *Audio Dictionary,* das den Wortschatz aller Lektionen enthält (einzeln vorgesprochen und mit einem Anwendungsbeispiel oder Kurzkommentar versehen), kompensieren diese Zusatzfunktionen denn auch die mangelnde Transparenz des Programms.
In der technischen Gestaltung der Benutzeroberfläche folgt *Sprachkurs Deutsch* dem gängigen Standard graphischer Benutzerführung. Bei der Bearbeitung des Programms steht es dem Nutzer frei, die vom Programm vorgeschlagene Lektionenfolge einzuhalten oder gezielt eigene Übungsschwerpunkte auszuwählen. Sprachtests am Ende eines jeden Kapitels erleichtern es dem Lerner hierbei, an passender Stelle in das Programm einzusteigen. In puncto »Programmrückmeldungen« und »Evaluation des Lernerfolgs« schöpft *Sprachkurs Deutsch* die technisch begrenzten Möglichkeiten einer auf Spracherkennungskomponenten verzichtenden Systemanwendung aus. Freie, d. h. vom Programm nicht vorgesehene Antworten können von diesem – beim gegenwärtigen Stand der Technik – nicht evaluiert werden. Im Gegensatz zur Printfassung enthält die digitale Fassung des *Sprachkurs Deutsch* deshalb auch keine Aufgabenstellungen, die zu freier Textproduktion herausfordern.

Gegenüber der Printfassung verfügt die CD-ROM-Version über diverse Hilfsfunktionen – wie die wahlweise Zuschaltung englischsprachiger Übungsanweisungen, die Möglichkeit, im »Lernmodus« Antworten abzurufen oder beim Abhören von Hörtexten den entsprechenden Schrifttext einzusehen – wodurch Lernern unterschiedlichen Sprachniveaus ein erfolgreiches Arbeiten mit dem Programm ermöglicht wird. Um fehlende lehrerseitige Erläuterungen auszugleichen, ist der Grammatikstoff in der digitalen Fassung – unter Rückgriff auf die *Grundstufengrammatik* – etwas ausführlicher dargestellt als in der Printversion.

Das Übungsangebot der CD-ROM steht – mit Ausnahme des auf etwa ein Drittel gekürzten »Phonetischen Zwischenspiels« – der Druckfassung im Umfang nicht nach. Mit fast zwanzig unterschiedlichen Übungsformen ist es im Rahmen des technisch Möglichen abwechslungsreich gestaltet. Auch wenn das Aufgabenangebot über imitativ-reproduktive Übungen kaum hinausgeht, weisen die Übungen der einzelnen Kapitel eine nach Schwierigkeitsgrad gestufte Progression auf. Zudem haben sich die Programmautoren nicht darauf beschränkt, das Übungsangebot der Printfassung lediglich »abzukupfern«, sondern haben bei dessen Umsetzung in ein Multimedia-Programm zusätzliche Übungen erarbeitet, die sich unmittelbar auf die Hörtexte, Bildimpulse oder Videosequenzen des jeweiligen Kapitels beziehen. In der didaktisch wohlüberlegten Integration von Text, Ton und Bild übertrifft die CD-ROM denn auch den herkömmlichen – allerdings auch schon mit phantasievollem Bildmaterial und zahlreichen Hörübungen ausgestatteten – *Sprachkurs Deutsch*.

Trotzdem kann die Multimedia-Version den Anspruch, alle vier Grundfertigkeiten hinreichend zu fördern, nur bedingt einlösen. Neben dem freien Sprechen kommt auch die Fertigkeit Schreiben zu kurz, da überwiegend mit der Maus und *drag and drop*-Technik gearbeitet wird.

Daß die Sprachvorbilder – insbesondere im Audio-Wörterbuch – zum Teil alles andere als authentisch sind (anstelle des vokalischen *r* beispielsweise kräftig gerollt wird), ist ein behebbarer Mangel. Schwerer wiegt, daß dem Lerner suggeriert wird, er könne seine Aussprache allein schon durch die Benutzung der sog. Sprachlabor-Funktion aufs Beste schulen. De facto bietet die CD-ROM, neben der inzwischen gängigen Möglichkeit zu individueller Sprachaufzeichnung, als erstes Sprachlernprogramm die Möglichkeit, Tondateien (mit Referenzmustern und/oder eigener Eingabe) zu archivieren. Dies bietet den großen Vorteil, daß vom Lerner eigene Übungsdateien zusammengestellt werden können, die es ihm ermöglichen, an individuellen Lernschwierigkeiten zu arbeiten; die hierbei erzielten Ergebnisse können aber später auch von einer Lehrperson überprüft werden. Auf eine solch programmexterne Kontrolle ist der Lerner bisher noch angewiesen, denn die in das Programm integrierte *visible-speech*-Komponente (Oszillogram der Mustervorgabe und der Lernereingabe) beurteilt weder die Normrichtigkeit von Lerneräußerungen, noch gibt sie dem Lerner Hilfestellungen, wie er seine Aussprache im Einzelnen verbessern kann. Die (bewußt) naive Anweisung des Klappentextes »record your voice and check your pronunciation« unterschlägt denn auch, daß eigensprachliche Hörgewohnheiten gerade auf Grundstufenniveau einer selbstkritischen Bewertung der eigenen Aussprache im Wege stehen und sich beim Üben ohne differenzierte Rückmeldung deshalb leicht auch falsche Aussprachegewohnheiten einschleifen können.

Wenngleich die Programmbeschreibung zu *Sprachkurs Deutsch* allzu hohe Erwartungen weckt, liegt das Kursangebot dank seiner konsequenten Zielgruppenorientierung, einer ausgereiften sprachdidaktischen Konzeption und inhaltlicher Gründlichkeit über dem bisherigen Standard multimedialer Sprachlernprogramme. Für Selbstlerner, die keinen *refresher*-Kurs, sondern ein umfassendes Grundstufenprogramm suchen, ist *Sprachkurs Deutsch* trotz der genannten Einschränkungen deshalb das bisher wohl empfehlenswerteste Software-Angebot. Aber auch in Grundstufenkursen, die mit einem Lehrbuch arbeiten, bietet sich ein unterrichtsbegleitender Einsatz der Multimedia-Version zur zusätzlichen Schulung rezeptiver Fertigkeiten an.

Spurk, Jan:
Nationale Identität zwischen gesundem Menschenverstand und Überwindung. Frankfurt/M.; New York: Campus, 1997 (Campus Forschung 741). – ISBN 3-593-35657-0. 150 Seiten, DM 48,–

(Jürgen Joachimsthaler, Opole/Polen)

Bei diesem ebenso merkwürdigen wie äußerst beachtenswerten Buch handelt es sich um eine polemische Mischung aus wissenschaftlichem Essay, Projektbericht und reflektierender Abrechnung. Den Hintergrund bildet ein vom Deutsch-Französischen Jugendwerk initiiertes empirisches Forschungsprojekt zum Thema »interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen«, bei dem es kontrastiv um Geschichte, Gesellschaft und vor allem »um eine eher implizite Thematisierung der nationalen und kulturellen Identität«, insgesamt also um »die Bilder vom Anderen« (27) gehen sollte. Im Mittelpunkt der Beobachtung standen dabei zwei Gruppen von Fremdsprachenstudenten, eine aus Frankreich, eine aus Deutschland; die wurden »durch die gemeinsame Unterbringung in Tagungsstätten […] mehr oder minder dazu gezwungen, sich miteinander zu beschäftigen« (28).
Spurk, Soziologie-Professor an der Universität Evry (Frankreich), ist ehrlich genug, von Anfang an das Hauptproblem dieser Projektkonstruktion zu thematisieren: »Wir haben diese jungen Leute als Deutsche und Franzosen zusammengebracht. Das heißt, wir haben ihnen eine national-spezifische Identität unterstellt, wenn nicht gar unterschoben« (27f.). Wie so häufig, wenn es um »Interkulturalität« geht, konzentriert sich der wissenschaftliche Blick so sehr auf die Alteritätspole, das Andere des Anderen, daß der Zwischenraum, in dem allein doch Interkulturalität stattfinden könnte (und zuhauf stattfindet), gegenüber der (Über)Pointierung dieser Pole völlig unterzugehen droht. Interkulturalität wird zurückgeführt auf die (hier nationalen) Fixpunkte, zwischen denen sie sich abspielt, und erscheint so als noch nicht existierende utopische Überwindung dieser Alteritätspole, obwohl sie doch, so meine These, seit jeher selbstverständlicher ist als die künstliche (und deshalb so aggressive) Konstruktion monomaner Nur- und Ein-Kulturalität (vgl. dazu die überwältigende Fülle von Beispielen in einem nur scheinbar so fernab liegenden historischen Standardwerk wie Braudel 1998). Bezeichnenderweise ist das vorliegende Ergebnis eines Forschungsprojekts zum Thema »Interkulturalität« denn auch ein Buch über das Thema »Nationale Identität« geworden, höchst erfreulich und an Bedeutung nicht zu unterschätzen aber ist die Intention des Autors, diesen Widerspruch zu analysieren.
Zu diesem Zweck widmet er die erste Hälfte des Buches einer polemisch etwas

verkürzten (und sachlich nicht neuen) Widerlegung des »fiktiven Naturalismus« (30) in der Nationalitätsbestimmung und entlarvt nationale Identität als das Ergebnis einer nationalstaatlichen Erziehung, die ihm die Nationen in ihre ideologischen Träger (die »kultivierte Kultur« – 49) und deren Erziehungsobjekte aufzuspalten erlaubt. Wesentlicher Bestandteil dieser Nationalisierung sei jene Alterisierung mit Hilfe stereotyper Vorstellungen von sich selbst und den als Kontrast dazu unerläßlichen »Anderen«, die Hubert Orłowski (1996) jüngst so meisterhaft am Beispiel der »Polnischen Wirtschaft« dargestellt hat.

Diese Stereotypen – und damit beginnt nun der eigentliche Projektbericht – sollten als Grundlage in den Arbeitssitzungen mit den TeilnehmerInnen zuallererst thematisiert werden. Doch bereits hier begann eine Verselbständigung gruppendynamischer Prozesse, die wider den (stereotypen) Erwartungen des Forscherteams letztendlich nicht auf deutsch-französische Polaritäten hinauslaufen sollten, sondern auf einen Gegensatz zwischen der »kultivierten Kultur« der (unbewußt nationalisierenden) Projektleiter und den Jugendlichen im reichlich künstlichen (und wohl auch leicht durchschaubaren) »Laborexperiment« (83). Interkulturalität stellte sich so gewissermaßen von selbst im gemeinsamen Abwehrkampf gegen die interkulturalitätsblinden und -feindlichen Modi ihrer Erforschung ein.

Neben zahlreichen gruppendynamisch interessanten Wirren und gegenseitigen Verletzungen – bezeichnenderweise nicht in der Gruppe der Forschungsobjekte, sondern im Forscherteam selbst – zeigte sich als wichtigstes Ergebnis mehrerer Arbeitssitzungen in beiden Ländern die Unangemessenheit des zirkelhaften Forschungsansatzes: Die Jugendlichen grenzten sich gegen alle Versuche ab, sie zu nationalisieren. Ursache hierfür ist freilich weniger jene von der »kultivierten Kultur« der (aus Sicht der Jugend) Herrschenden oft gepredigte Vergangenheitsbewältigung, die den Nationalisierungsprozeß, indem sie ihn quasi therapeutisch reflektiert, häufig nur unfreiwillig intensiviert und (noch weiter) verinnerlicht, sondern die Auflösung jener sozialen Lebenszusammenhänge, in denen die »kultivierte Kultur« und das identitätsbildende Bewußtsein von ihrer Geschichte noch Sicherheit und Zukunftsperspektiven bieten konnten. Auf diesen (wenig überraschenden) Sachverhalt reagiert Spurk mit verhaltenem Optimismus: »Hieraus erst ergibt sich die Möglichkeit, sich eine neue, europäische Identität vorzustellen« (131).

Doch solange Identität ein von den Trägern einer »kultivierten Kultur« vorangetriebenes Abgrenzungsprojekt bleibt, das eines als feindlich gezeichneten »Anderen« bedarf – Spurk selbst weist auf ein »Remake des traditionellen Gegners Islam« (144) auf europäischer Ebene hin –, bleibt die Gefahr einer nach außen hin aggressiven Selbstbestimmung über Feindbilder. Ob da eine europäische Identität grundsätzlich besser ist als die überholten nationalen? Oder handelt es sich bei solchen Befürchtungen auch nur um eines der theoretisch überlasteten Phantome der »kultivierten Kultur«? Um das Ergebnis eines Zirkelschlusses, der Interkulturalität wieder einmal zugunsten der Alteritätspole eliminiert, zwischen denen sie sich (in der Realität bisher kaum erforscht) seit Jahrhunderten und Jahrtausenden ungefragt, außerhalb der analytisch polarisierenden Kategorien sogenannter »Wissenschaften« und ohne jede theoriekonforme Genehmigung halt nun einmal ausbreitet? Irgendwie und einfach so?

Literatur
Braudel, Fernand: *Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipps II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1998.
Orłowski, Hubert: *»Polnische Wirtschaft«. Zum deutschen Polendiskurs der Neuzeit*. Wiesbaden: Harrassowitz, 1996.

Stegu, Martin; De Cillia, Rudolf (Hrsg.): **Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft. Beiträge zum 1. Verbal-Workshop, Dezember 1994**. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Sprache im Kontext). – ISBN 3-631-30148-0. 358 Seiten, DM 89,–

(Bernd Stefanink, Bielefeld)

Mich persönlich hat der Titel etwas irregeführt. Ich erwartete ausschließlich Beiträge, die sich auf die didaktischen Konsequenzen die sich aus den jüngeren übersetzungstheoretischen Erkenntnissen ergeben müßten, konzentrieren würden. Dieser Vorstellung entsprechen allerdings nur vier Beiträge, die unter dem Obertitel »Übersetzungsunterricht« (91–150) zusammengefaßt sind. Daneben gibt es drei weitere Bereiche: »Theorie des Fremdsprachenlernens und Spracherwerb« (29–91), »Fachsprache und Fremdsprachenunterricht« (151–207), und »Aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts« (207–345). Als Übersetzungsdidaktiker möchte ich die übersetzungsdidaktischen Artikel besprechen.
Der Aufsatz von Klaus Kaindl: »Translatorische Kompetenz mit beschränkter Haftung? Zur Konzeptionslosigkeit des universitären Übersetzungsunterrichts« (91–105) endet mit der – nicht mehr ganz neuen – Feststellung: »Der Übersetzungsunterricht muß umkehren!«. Völlig zu Recht verurteilt Kaindl die aktuelle Situation des universitären Übersetzungsunterrichts. Angesichts der Fortschritte in der Übersetzungstheorie hinkt die Übersetzungsdidaktik beschämend hinterher. Die Ursachen sieht Kaindl einerseits in der »Theoriescheu« (100) der Lehrenden an den Übersetzer- und Dolmetscherinstituten, andererseits an der mangelnden Abgrenzung der Inhalte, Zielsetzungen und didaktischen Methoden dieser Institute gegenüber den Fremdsprachencurricula an den Universitäten (99). Vehement wendet sich Kaindl gegen den Anspruch einiger Übersetzungsdidaktiker (er nennt Königs, Klein-Braley/Smith, Grellet, House, Stefanink, Beier/Möhn), im Rahmen der Fremdsprachenausbildung auch translatorische Kompetenz zu vermitteln. Hier macht es sich Kaindl allerdings leicht, die ernsthaften Bemühungen dieser Fachleute um realistische Lösungen ironisierend ins Lächerliche zu ziehen, indem er den Kontext seiner Zitate ignoriert. So wirft er Stefanink 1993 eine »laienhafte Auffassung [vom Übersetzen vor], die davon ausgeht, daß Übersetzen im Austauschen von Wörtern besteht« (93). Eine gewissenhafte Lektüre des zitierten Artikels hätte ihm gezeigt, daß genau das Gegenteil aufgezeigt wird, nämlich daß es bei der übersetzerischen Kompetenz nicht auf die Kenntnis des einen oder des anderen Wortes ankommt, sondern auf die idiomatische situationsadäquate Wiedergabe der Mitteilung in der Zielsprache, wie eindeutig aus dem Beispiel, auf das Bezug genommen wird, hervorgeht. Kaindl verspricht sich einiges von Krings' introspektivem Ansatz und bedauert seine mangelnde Weiterentwicklung. Hier sei auf Stefanink 1991, 1995 und 1998 verwiesen, wo dieser Ansatz für übersetzungsdidaktische Zwecke weiterentwickelt wird. Auch was die wissenschaftliche Fundierung des Übersetzungsunterrichts an der Hochschule angeht, hat sich einiges getan; da Kaindl

die Bibliographie bis einschließlich 1994 rezipiert, wäre Gerzymisch-Arbogast (1994) erwähnenswert gewesen, die die Saarbrücker Bemühungen um eine wissenschaftlich fundierte Übersetzungsdidaktik dokumentieren. Konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Übersetzungsdidaktik an der Hochschule sind in diesem Artikel nicht zu finden.

So wie Kaindl kritisiert auch Gerhard Pisek die Universitätsdozenten, die versuchen, in den im Rahmen der Fremdsprachenausbildung an den Universitäten angebotenen Veranstaltungen zum Übersetzen neuere Erkenntnisse der Übersetzungsdidaktik zu vermitteln. »Trotz der tristen Ergebnisse der Übersetzungskurse« (118), wie er feststellt, scheinen ihm die Übersetzungskurse im »universitären Sprachunterricht« durchaus »sinnhaft«, »da Übersetzungen als Ausgangspunkt für Diskussionen jeglicher Art dienen können, seien diese nun grammatikalischer, stilistischer oder sozio-kultureller Natur« (118). Pisek verurteilt zwar – ebenso vehement wie Kaindl – die mangelnde Unterscheidung von »pädagogischem Übersetzen« und »professionellem Übersetzen«, räumt schließlich aber zögernd – in einer Fußnote – ein, daß das, was für den professionellen Übersetzer gilt, nämlich »daß er lernen müsse, zu verstehen, seine Enzyklopädie sei wichtiger als sein Wörterbuch«, »in vielleicht etwas abgeschwächter Form, auch für die Sprachstudenten« (119) gilt. Meine persönliche Erfahrung mit dem universitären Übersetzungsunterricht widerspricht Piseks Behauptungen. Es ist durchaus möglich, in den zwei von ihm als obligatorisch angegebenen Veranstaltungen zur Übersetzung die zum Übersetzen erforderlichen theoretischen Grundlagen zu vermitteln, wenn man sich auf die didaktisch relevanten Punkte der übersetzungstheoretischen Diskussion konzentriert, die dann auch für die Praxis relevant sind, zumal die FremdsprachenstudentInnen im Rahmen ihres Studiums mit diesen Gebieten der Linguistik, Landeskunde und Literatur vertraut gemacht worden sind. Ich denke da z. B. an die Textsortentheorie von Reiss (1971), an die Skopostheorie von Reiss/Vermeer (1984) und an Überlegungen von Hönig/Kußmaul (1982); selbst wenn letztere inzwischen in bezug auf semantische Grundlagenforschung etwas hinterherhinken, wirken sie in anderen Bereichen, wie der Berücksichtigung der »speech acts«-Theorie beim Übersetzen, überzeugend.

Mary Snell-Hornby bedauert die mangelnde Umsetzung der übersetzungstheoretischen Fortschritte der letzten dreißig Jahre in die Unterrichtspraxis, dies sowohl im Angebot für Berufsübersetzer als auch für Philologen, für dessen strenge Differenzierung sie ebenfalls plädiert. Sie ist jedoch vom

> »didaktischen Potential des Übersetzungsunterrichts, auch im Rahmen eines Philologiestudiums […] überzeugt – nicht jedoch als ›Testverfahren‹, sondern um die Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der beiden betroffenen Sprachen und in die unterschiedlichen Ausprägungen kultureller Normen (von Textsortenkonventionen bis zu Verhaltensnormen) zu fördern« (132).

Martin Stegus Beitrag (135–147) wirft die Frage der Abgrenzung zwischen Übersetzungswissenschaft und Linguistik auf. Er führt die Argumente der Linguisten auf, die die Übersetzungswissenschaft als Teildisziplin der Linguistik ansehen, und die Argumente der Übersetzungswissenschaftler, die ihre Domäne als eine eigenständige Disziplin auffassen. Er warnt vor zu aggressiven Abgrenzungsversuchen gegen eine falsch verstandene Linguistik, die als eine auf der Stufe des Strukturalismus konzipiert werde, ohne daß den neueren Entwicklungen der

Textlinguistik oder der Pragmalinguistik Rechnung getragen werde. Er will sich nicht für eine eindeutige Zuordnung entscheiden und führt Vor- und Nachteile der beiden Zuordnungsalternativen auf.

Fazit: Für den Übersetzungsdidaktiker, der sich durch den Titel hat verlocken lassen, ist der Ertrag etwas mager. Für den Fremdsprachendidaktiker allgemein gibt es Berichte aus der Praxis zu den verschiedenen Bereichen des Fremdsprachenerwerbs von der Phonetik, über die Fehleranalyse, zur kulturellen Kommunikation und zum Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht. Besonders interessant scheint mir die Aufforderung von Philip Herdina und Ulrike Jessner, den Multilinguismus nicht als »doppelten Monolinguismus« (45) zu behandeln, sondern ein eigenes »systemtheoretisches Modell des Multilingualismus« (58) zu entwerfen, womit die Verfasser sich zur Zeit befassen.

Literatur

Reiss, Katharina: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hueber, 1971.

Reiss, Katharina; Vermeer, Hans: *Grundlegung einer Translationstheorie*. Tübingen: Narr, 1984.

Hönig, Hans G.; Kußmaul, Paul: *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Tübingen: Niemeyer, 1982.

Stefanink, Bernd: »Vom Nutzen und der Notwendigkeit der Theorie für den universitären Übersetzungsunterricht«, in: The Role of Translation in Foreign Language Teaching, TRIANGLE 10. Paris: Didier Erudition, 1991, 59–84.

Stefanink, Bernd: »Übersetzen als fünfte Fertigkeit«, *Zielsprache Französisch* 2 (1993), 82–89.

Stefanink, Bernd: »L'ethnotraductologie au service d'un enseignement de la traduction«. In: *Le langage de l'homme*. Bruxelles: De Boeck Université, 1995.

Stickel, Gerhard (Hrsg.):
Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen. Berlin: de Gruyter, 1997 (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1996). – ISBN 3-11-015687-3. 476 Seiten, DM 174,–

(Ralph Hartmann, St. Andrews)

Im Rahmen von 15 Arbeiten zu allgemeinen wie auch speziellen Fragen in bezug auf deutsche Dialekte bzw. Regional- und Umgangssprachen versucht das Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache (IDS) 1996 einen umfassenden Überblick über den aktuellen Forschungsstand auf diesem Gebiet zu geben. Außerdem steht am Ende des fachlichen Teils des Buches die Wiedergabe einer Podiumsdiskussion, die sich mit der Frage auseinandersetzt, ob man es im Falle der deutschen Dialekte, Regional- und Umgangssprachen mit dem Phänomen des »Dialektverfalls« oder der »Dialektrenaissance« zu tun hat.

Bereits im ersten Beitrag des Bandes geht Peter Wiesinger indirekt auf diese Problemstellung ein, wenn er sich u. a. mit der Schwierigkeit auseinandersetzt, Dialekt von Umgangssprache und Standardsprache deutlich abzugrenzen. Ein Ergebnis Wiesingers ist hierbei, daß im Falle Deutschlands – grob gesagt – der Süden näher an so etwas wie Dialekt stehe und die Mitte sowie der Norden sich eher einer Umgangs- bzw. sogar Standardsprache angenähert hätten. Bezüglich der Situation in Österreich bemerkt Wiesinger dann beispielsweise sogar interessanterweise, daß sich bei der dortigen jüngeren Generation an Stelle der bisherigen Basisdialekte mit sehr beschränkt regionaler Gültigkeit so etwas wie ein großräumig verbreiteter »Verkehrsdialekt« (25) gebildet habe.

Mit einem speziellen Thema setzt sich Peter Auer in der folgenden Arbeit auseinander: Unter Zuhilfenahme von Methoden »modernerer« theoretischer Pho-

nologie versucht er – die klassische Dialektphonologie unterstützend – Erklärungen für das Phänomen der mitteldeutschen »Epenthese« zu finden, was – wie er begrenzt in der Zusammenfassung (80) eingesteht – nicht unbedingt überzeugend gelingt. Zudem ist Auers Beitrag im Abstraktionsgrad doch sehr komplex und für nicht auf Phonologie spezialisierte allgemeine Linguisten kaum nachvollziehbar.

In einer wesentlich konkreteren und im Stil sehr erfrischend gehaltenen Arbeit beschäftigt sich Dieter Stellmacher mit der Sprachsituation in Norddeutschland, welches in Stellmachers Worten gar als »Mehrsprachenland« (88) bezeichnet werden könne. Mit einer ausgewogenen Anzahl von statistischen Daten sowie gleichwohl originellen wie auch anschaulichen Beispielen vermag er seine Argumentation zu unterstützen.

Einen etwas trockeneren Eindruck könnte dann der Folgebeitrag von Heinrich J. Dingeldein hinterlassen, in welchem er sich im Rahmen eines ausführlichen und manchmal vielleicht zu weit ausholenden Referats mit den Sprachvarietäten in »Mitteldeutschland« beschäftigt und sich plausibel für eine »Sprecherdialektologie« (132) anstelle einer »nüchternen Korrelation sprachlicher und außersprachlicher Daten« (a. a. O.) ausspricht.

Ähnlich im Stil wie schon Stellmachers Beitrag zum Norddeutschen gestaltet sich der Artikel Arno Ruoffs zu Sprachvarietäten in Süddeutschland, in dem er Beispiele aufzeigt, die belegen, daß man bezüglich dieser Sprachregion keinesfalls von einem bevorstehenden »Mundarttod« reden könne (142). Ohnehin lockert die Selbstironie Ruoffs die doch manchmal trockene Materie ungemein auf.

Im darauf folgenden Beitrag von Ludwig M. Eichinger kann man sodann durchaus von einer etwas unglücklichen Betitelung sprechen, zumal Eichinger zwar detailliert und scharfsinnig den Begriff der »Sprachinsel« problematisiert bzw. erörtert, aber sich dann eigentlich nur am Rande mit dem ursprünglich gewählten Thema »Deutsch in weiter Ferne. Die Verbreitung der deutschen Sprache außerhalb des zusammenhängenden deutschen Sprachgebiets: Deutsche Minderheiten« beschäftigt.

Im Folgebeitrag berichtet Jürgen Eichhoff sodann über interessante neue Wege und Erkenntnisse, die der »Wortatlas der deutschen Umgangssprachen« eröffnet hat. Nicht immer klar wird darin aber die Unterscheidung zwischen Umgangssprache und Dialekt. Andererseits erscheint die Abgrenzung des deutschen Sprachgebietes in einen Nord- und einen Südabschnitt, die Eichhoff anstelle einer Dreigliederung in Niederdeutsch, Mitteldeutsch und Oberdeutsch favorisiert, äußerst plausibel, wie nicht zuletzt eine Kombinationskarte (192) zu verdeutlichen vermag.

Kritisch und gründlich reflektierend setzt sich im Anschluß daran Matthias Wermke mit der Bezeichnung »ugs.« (für »umgangssprachlich«) und deren Verwendung insbesondere im Deutschen Universalwörterbuch auseinander und kommt dabei letztendlich zu dem Resultat, daß es wohl keine alle Seiten zufriedenstellende Lösung im Gebrauch dieses Labels gibt, insbesondere dann, wenn man die regionale Gebundenheit umgangssprachlicher lexikalischer Einheiten betrachtet.

Einen Anwendungsbezug von phonetisch-phonologischen Regionalismen in der deutschen Standardsprache vermag daraufhin – wenn auch nur in kleinem Ausmaß – Werner König für den DaF-Unterricht zu schaffen. Interessante Quintessenz des in Vortragsform belassenen Beitrags von König ist zum einen der Nachweis, daß wirklich zahlreiche aussprachemäßige Abweichungen von der

sogenannten deutschen »Standardsprache« in allen Regionen des Landes zutage treten, und zum anderen Königs Vorschlag für den DaF-Unterricht, nicht so viel Energie auf die »Ausmerzung« eigentlich akzeptabler Aussprachevarianten zu verschwenden.

Im Anschluß an Königs Ausführungen versucht Günter Bellmann, »Technik und Aussagefähigkeit zweidimensionaler Dialekterhebung und Dialektkartographie am Beispiel des Mittelrheinischen Sprachatlasses« zu erläutern, was nicht immer völlig durchsichtig gelingt. Dennoch kann Bellmann mit einigen interessanten Feststellungen aufwarten, wie zum Beispiel, daß der Atlas offenbar nur wenige Karten enthalten wird, »die einen konsequent frontalen Dialektabbau demonstrieren« (277).

Mit dem konkreten Dialektzustand von Sprechern im Abstand von 40 Jahren beschäftigt sich dann Peter Wageners Beitrag, in welchem er individuelle Veränderungen der gesprochenen Sprache herausarbeitet. Eines der interessanten Ergebnisse Wageners ist nun, daß sich die Dialektverwendung in beide Richtungen verschieben kann: Einmal ein nachlassender Dialektgebrauch im Alter und dazu im Gegensatz eine zunehmende Verwendung dialektaler Ausdrucksweisen.

Die den explizit wissenschaftlichen Teil des Jahrbuches abschließenden vier Beiträge befassen sich sodann nochmals mit konkreten einzelnen Varietäten des Deutschen.

So gibt zunächst Helmut Schönfeld einen zwar kurz gehaltenen, aber dennoch überaus nachvollziehbaren sowie mit anschaulichem Belegmaterial versehenen Überblick über Tradition und Umbruch der Berliner Stadtsprache.

Auf sensible Art und Weise nähert sich Hermann Scheuringer in seinem Artikel unter anderem den als problematisch zu bezeichnenden ideologisch-politisch-nationalistischen Implikationen der Dialektologie, wenn es darum geht, die Varietäten des Deutschen[1] zu beschreiben, welche in Österreich zu finden sind.

In nicht ganz so schlüssiger Form fragt sodann Helen Christen danach, ob es Koiné-Tendenzen im Schweizerdeutschen gebe.

Schließlich thematisiert Franz Lanthaler in seinem Beitrag noch die Varietäten des Deutschen in Südtirol. Kurz und informativ analysiert er hierbei u. a. Interferenz-Einflüsse sowohl des Hochdeutschen (durch Tourismus) als auch des Italienischen auf die dort anzutreffende Varietät des Deutschen.

In der zum Ende des Buches wiedergegebenen Podiumsdiskussion spricht sich dann die Mehrzahl der Redner gegen die Wahlmöglichkeit zwischen Dialektverfall und Dialektrenaissance aus. Im Prinzip werden beide Tendenzen in gewissem Umfang gesehen. Einzig Jan Goossens (für Westniederdeutschland bzw. den Osten der Niederlande) meint, einen Dialektverfall in den Formen einer »Verwässerung« durch die Standardsprache bzw. eines Dialektverlustes insofern, als immer weniger Dialektsprecher in immer weniger Situationen Dialekt gebrauchen, zu erkennen.

Insgesamt hält das Jahrbuch auf eindrucksvolle Weise, was es verspricht: Es bietet einen wirklich breitgefächerten Abriß des aktuellen Forschungsstandes. Allerdings geschieht dies im Rahmen einiger Beiträge auf Kosten der Lesbarkeit. Schließlich fallen auch noch einige redaktionelle Unzulänglichkeiten in Form von nicht gerade wenigen Druckfehlern auf.

Anmerkung

1 Dem Rezensenten sei diese Bezeichnung verziehen, da auch sie schon als nationalistisch gefärbt angesehen werden kann.

von Stutterheim, Christiane:
Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 184). – ISBN 3-484-31184-3. 385 Seiten, DM 166,–

(Maria Thurmair, Regensburg)

Die vorliegende Arbeit stellt eine Habilitationsschrift der Universität Heidelberg dar, deren empirische Untersuchungen und auch theoretische Überlegungen im Kontext eines größeren Projekts angesiedelt sind. Deshalb basieren die Analysen auf einer beeindruckend breiten und umfassenden Datenbasis: es handelt sich um mündliche, sachverhaltsbezogene, monologische Texte, und zwar Instruktionen, Beschreibungen und Nacherzählungen, die unter verschiedensten experimentellen Bedingungen erhoben wurden (und auch im Anhang abgedruckt sind).
Die Arbeit bietet im ersten Teil (3–83) eine theoretische und methodische Positionierung, danach folgen – als eigentlicher Hauptteil – die empirischen Studien (Kap. 6–8, 87–252), der dritte Teil (Kap. 9, 255–305) enthält die Ergebnisse und Schlußfolgerungen daraus.
Ziel der Arbeit ist es, das komplexe Phänomen der Textproduktion genauer zu untersuchen. Dazu wird als integrierender Rahmen für Textplanung und Textformulierung die Quaestio als Ausgangspunkt genommen: sie setzt inhaltliche und strukturelle Vorgaben für den Textaufbau, läßt aber auch systematische Variation im Rahmen der globalen Vorgaben zu. Um die Entfaltung der Information im Text zu untersuchen, berücksichtigt die Verfasserin vor allem zwei Aspekte: einmal die referentielle Besetzung: das ist die Art und Weise, wie Bedeutungselemente aus unterschiedlichen konzeptuellen Bereichen in einem Satz verbunden sind (die herangezogenen Konzeptdomänen sind *Person/Objekt, Prädikat, Zeit, Raum* und *Modalität*); zweitens die referentielle Bewegung, d. h. die Art und Weise, wie sich Information von einem Satz zum nächsten entfaltet: so kann ein Referent z. B. neu eingeführt werden, erhalten bleiben oder wieder aufgenommen werden.
Im ersten Kapitel des empirischen Teils (Kap. 6) untersucht die Verfasserin nun »Grundmuster« des Textaufbaus, worunter sie Merkmale versteht, die sich aus der Quaestio selbst ergeben. Die Analyse zeigt, daß die Sprecher diesen quaestiogesteuerten globalen Vorgaben folgen; diese gelten vor allem für den Aufbau der Hauptstruktur: so führt etwa eine typische Instruktionsquaestio wie »Kannst du bitte jemanden genau anweisen, wie man dieses Teil zusammenbauen muß?« zu einer Hauptstruktur, bei der die einzelnen Informationsteile entsprechend dem chronologischen Ablauf der Handlungen linearisiert sind (typische Formulierung: *zuerst … dann … dann …*). Die globale Vorgabe durch die Quaestio bedingt also auch die Wahl bestimmter sprachlicher Formen, hier z. B. auch eine einheitliche Wortstellung (Zeitangabe vor dem Finitum). Nebenstrukturen – das sind (ex negativo) diejenigen Äußerungen, die nicht den globalen Vorgaben für die Hauptstruktur entsprechen – sind entweder rahmenextern, d. h. sie treten aus dem etablierten Referenzrahmen heraus (beinhalten also z. B. Kommentare oder Bewertungen), oder sind rahmenintern und erfüllen bestimmte spezifische Funktionen, hier etwa zusätzliche objektspezifizierende oder raumspezifizierende Angaben; dabei zeigt sich, daß diese Nebenstrukturen sprachlich anders »verpackt« werden.
Die globalen Vorgaben für die Textproduktion lassen im einzelnen Variationen zu, die auf verschiedene Einflußgrößen zurückzuführen sind (wie etwa spezifi-

sche Konzeptualisierung, Perspektive, Hörermodell, konkreter Kontext), von denen in Kap. 7 einige untersucht werden. Neben der Frage, inwiefern die Art und Weise der Wissensaufnahme (= Kognitionsphase) die spätere Darstellung dieses Wissens in sprachlicher Form beeinflußt, und der Frage, inwieweit sich unterschiedliche Aufmerksamkeitsfokussierung in Texten niederschlägt, ist aus einer interkulturellen Perspektive heraus vor allem die Frage interessant, inwieweit die Integration von »Standardwissen« (≈ Skript, Schema) Konsequenzen für den Textaufbau hat: so wird etwa mit der Quaestio »Beschreiben Sie diese Puppe« ein globales Schema »Puppe« eingeführt, das als Wissenshintergrund im Textaufbau zur Geltung kommt. In mehreren sehr geschickt gestalteten Experimenten wird dabei sowohl Standardwissen mit globaler als auch mit lokaler Wirkung betrachtet. Der Einfluß des Standardwissens wirkt – so zeigt sich – bei der Generierung konzeptueller Repräsentationen, bei der Wahl inhaltlicher Kategorien für die Versprachlichung und bei der Wahl sprachlicher Formulierungen; es läßt sich außerdem nachweisen, daß das »Standardwissen« vom Sprecher nicht »automatisch« herangezogen wird, sondern daß es lokal den aktuellen Gegebenheiten angepaßt wird. Abschließend wird der Einfluß des unterstellten Hörerwissens untersucht.

Das letzte Kapitel des empirischen Teils (Kap. 8) stellt eine detaillierte Analyse der Funktion sprachlicher Formen im Textzusammenhang dar; dabei stellt die Verfasserin in eindrucksvoller Weise die Verbindung zwischen Konzeptualisierung und sprachlicher Form (als »Verpackung«) her und versucht so, einen Einblick in den komplexen Prozeß der Sprachproduktion zu gewinnen. Dargestellt wird dies am Beispiel der Subordination, deren Wahl als einer unter anderen »Verpackungsvarianten« die Verfasserin mit folgender Funktion überzeugend begründet: Subordination gliedert durch Einschränkung der Geltung Sachverhalte aus der Ebene der durch die globalen Vorgaben bestimmten Informationsstruktur aus (245); dies kann heißen, daß Subordination dann gewählt wird, wenn Äußerungen der Nebenstruktur zuzuordnen sind und z. B. zusätzliche Spezifikationen enthalten oder metakommunikative Kommentare geben; Subordination in der Hauptstruktur wird z. B. dann gewählt, wenn eine Äußerung einen hohen Detailliertheitsgrad aufweist; damit dient die Subordination dem Erhalt der textübergreifenden Struktur.

Im abschließenden letzten Kapitel stellt die Verfasserin ihr aus den empirischen Untersuchungen entwickeltes Textproduktionsmodell vor, das aus zwei Komponenten (der Wissensbasis und der Verarbeitungskomponente) besteht, und sich von anderen Modellen vor allem dadurch unterscheidet, daß die beiden Komponenten nicht abgeschlossen sind, sondern zwischen allen beteiligten Größen Interaktion stattfindet, daß es keine einheitliche Sequentialität der Verarbeitungsschritte gibt und daß die Textproduktion ein kontrollierter Prozeß ist, bei dem der Sprecher jederzeit als »Entscheidungsinstanz« gefordert sein kann.

Abschließend beurteilt, bietet die vorliegende Untersuchung interessante Erkenntnisse, die aus einer Fülle von empirisch gewonnenen Daten stammen, die sowohl bestehende Ansichten bestätigen und empirisch untermauern als auch neue Ansichten bringen; sie gewährt damit erhellende Einblicke in einige der Prinzipien, die beim Aufbau von Texten wirksam werden. Ein sicheres Fundament für dringend benötigte kontrastive Untersuchungen zur Textproduktion ist damit geschaffen.

Tangram
Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til; Frey, Evelyn:
Tangram 1A. Ismaning: Hueber, 1997.
Kursbuch & Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-001613-5. 202 Seiten, DM 19,80
Lehrerbuch. – ISBN 3-19-011613-X. 340 Seiten, DM 21,80
Hörtexte, Sprechübungen und Übungen zur Phonetik. – ISBN 3-19-021613-4. 3 Cassetten, DM 38,–
Hörtexte, Sprechübungen und Übungen zur Phonetik. – ISBN 3-19-031613-9. 4 CDs, DM 49,–

(Gisela Kirchberg-Krüger, Karlsruhe)

Liest man den Werbeprospekt zu *Tangram*, fühlt man sich schier erschlagen von einer Fülle von Ideen und Neuerungen, die sowohl das Konzept dieses Lehrwerks als auch die inhaltliche Strukturierung betreffen. Da gibt es nicht nur die üblichen Materialien wie Lehrerhandbuch und zweisprachige Glossare, sondern es sind Vokabelhefte, zusätzliche Übungsmaterialien und Computerprogramme sowie Arbeitsbuch-Varianten zu verschiedenen Ausgangssprachen geplant.
Vor dem Hintergrund eines situativ-kommunikativen Sprachunterrichts bietet das Lehrwerk nicht nur die üblichen Hörverständnis-, Dialog- und Grammatikübungen u. ä. Einen wichtigen und großen Teil nehmen auch Übungen zur Aussprache (»Der Ton macht die Musik« bzw. »Phonetik«), Lerntips (»Lerntechniken«) und die Thematisierung der Alltagssprache (»Zwischen den Zeilen«) ein.
Tangram ist ein Lehrwerk für Jugendliche und Erwachsene und ist als inhaltsgleiche drei- und sechsbändige Ausgabe geplant, die jeweils zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache führt. In der sechsbändigen Ausgabe, von der hier der erste Band (Tangram 1A) vorliegt, sind Kurs- und Arbeitsbuch zusammengebunden. Jeder Halbband besteht aus sechs Lektionen, wobei die letzte als Wiederholungslektion konzipiert ist.
Band 1A umfaßt das Kursbuch (1–76), eine Grammatik (G1–G15), die sich nicht an der Reihenfolge der Lektionen orientiert, sondern sich in die Abschnitte »Satz«, »Wortarten«, »Wortbildung« und »textgrammatische Strukturen« gliedert. Es schließen sich das Arbeitsbuch, ein Schlüssel zu den Übungen des Arbeitsbuches (S1–S5) und eine Wortliste (W1–W17) an. Außer den üblichen Angaben zu Substantiven (Artikel, Pluralformen) und Verben (Ergänzungen und spezielle Flexionsformen) sind in dieser Liste alle Wörter mit entsprechenden Markierungen zu Länge und Kürze des Vokals ausgestattet, die Wortliste selbst auch mit einer Übersicht über die Laut-Schriftbeziehung; beides ist eine logische Ergänzung zum Schwerpunkt ›Aussprache‹.
Anstelle eines traditionellen Lehrerhandbuches liegt ein sogenanntes *Lehrerbuch* vor. Es umfaßt das komplette Kurs- und Arbeitsbuch mit Lösungsschlüssel, die Transkription der Hörtexte zum *Kursbuch* sowie die Kopiervorlagen für Arbeitsblätter. Als Novum ist dieses Lehrerbuch so gebunden, daß es die Vorschläge für die Kursgestaltung immer gleich gegenüber der Original-Kursbuchseite anbietet. Hier finden sich nicht nur die Beschreibungen der einzelnen Lernschritte mit Vorschlägen zu Tafelanschrieb bzw. Folienbeschriftung (zu Seite 35), sondern auch Diktattexte (zu Seite 56), Spielvorschläge (zu Seite 52), Hinweise zur Landeskunde (zu Seite 26) und allgemeine methodische Erläuterungen (zu Seite 15). Farblich hervorgehoben sind Hinweise für unterschiedliche Lernergruppen (internationale bzw. sprachhomogene Kurse, zu Seite 29).
Die Tonträger für *Tangram 1A* liegen in Form von 4 CDs bzw. 3 Cassetten vor. Auf diesen befinden sich die Hörtexte, Sprechübungen und Übungen zur Phonetik.

Das *Arbeitsbuch* ist mit dem *Kursbuch* durch Querverweise in beide Richtungen verzahnt. Es ist nicht mehr der Teil des Lehrwerks, in dem sich ausschließlich alle schriftlichen Übungen für den Unterricht und die häusliche Nacharbeit befinden, sondern bietet Übungen zur Ergänzung bzw. Differenzierung des Kursbuchmaterials, wodurch die Progression bewußt gesteuert werden kann. Darüber hinaus findet man dort Texte, mit denen sich der Stoff des *Kursbuches* erweitern und vertiefen läßt.

Während unter dem Motto »Der Ton macht die Musik« im *Kursbuch* Wortschatz und Strukturen der jeweiligen Lektion durch Hören, Mitsprechen und Mitsingen von Raps und Songs wiederholt wird, bietet das *Arbeitsbuch* ein systematisches Training von Einzellauten im Kontext von Wörtern, Sätzen und kleinen Dialogen (Lektion 1: Intonation; Lektion 2–5: Vokale, Umlaute, Diphthonge; Lektion 6: Bindung und Neueinsatz). Auch hier sind die Übungen auf Wortschatz und grammatische Struktur der jeweiligen Lektion abgestimmt.

In Lektion 3 und 4 wird die Realisierung der Umlaute nicht nur beschrieben, sondern diese Beschreibungen werden durch Bilder sehr gelungen unterstützt.

Die Thematisierung der intonatorischen Mittel, die richtigerweise gleich in der ersten Lektion behandelt werden, bleibt jedoch nicht auf diese beschränkt. Sowohl im *Kursbuch* (35) als auch im *Arbeitsbuch* (26) finden sich immer wieder entsprechende Hinweise und (nur im Arbeitsbuch) entsprechende Arbeitsaufgaben (57).

In dem Abschnitt »Zwischen den Zeilen« werden verschiedene Nuancen und Varianten der deutschen Sprache vorgestellt, z. B. die unterschiedliche Weise der Nennung von Telefonnummern und Uhrzeiten (1), die Bedeutung und Verwendung von Modalpartikeln (3) bzw. die Bedeutungsunterschiede bei Verben (3). Wichtige Sprachphänomene werden hier wieder aufgegriffen und bewußt gemacht.

Unter dem Titel »Kurz und bündig« ist am Ende jeder Lektion der wichtigste Lernstoff (Grammatik mit Angabe der Grammatikparagraphen und Redemittel) übersichtlich zusammengestellt. In dem korrespondierenden Abschnitt im Arbeitsbuch hat der Lerner die Möglichkeit, sich aufgrund von gebundenen und freien Aufgaben einen persönlichen Überblick über den Lektionsstoff zu verschaffen. Diese Aufforderung bzw. Möglichkeit zur Selbstreflexion birgt natürlich einerseits einen ausgezeichneten Wiederholungseffekt. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, daß Eintragungen fehlerhaft gemacht werden und unkorrigiert bleiben.

Beim Training der vier Fertigkeiten stehen das Sprechen (durch vielfältige Dialogübungen und andere Sprechanlässe) und das Hören (hoher Einsatz der Tonträger) im Vordergrund. Kursorisches und selegierendes Lesen werden auf abwechslungsreiche Weise geübt, sowohl im *Kursbuch* (46f.) als auch anhand schwierigerer Texte unter dem Titel »Nachlese« im *Arbeitsbuch* (11). Anhand einfacher und gezielter Aufgaben wird die Entwicklung von Lesestrategien gefördert. Schreiben wird durch das schriftliche Vorbereiten von Dialogen geübt (KB 38); der Produktion eigener Texte dienen Aufgaben wie z. B. die Formulierung einer Kleinanzeige (AB 44) oder Bildbeschreibungen (AB 51).

Tangram 1A ist ein Lehrbuch, mit dem ich gerne Deutsch lernen würde. In einem Band hat man all das, was man für den Kurs braucht: Kurs- und Arbeitsbuch, Grammatik und Wörterverzeichnis. Mit anregenden Dialogen und unterstützenden Bildern wird der Lernstoff präsentiert, mit abwechslungsreichen schriftlichen und mündlichen Aufgaben geübt

und vertieft. Immer wieder ist Eigeninitiative gefragt: grammatische und phonetische Regeln erarbeitet man sich auf induktivem Weg selbst; zum Unterricht gehört auch das Singen als Möglichkeit, Strukturen, Vokabular und Intonation durch flotte Rhythmen zu wiederholen und (hoffentlich) unvergeßlich zu machen. Eine positive, lockere Grundstimmung durchzieht das Lehrbuch.
Als Kursleiter/in freut man sich über die übersichtliche Gliederung und den klaren Aufbau des Buches. Das Lehrerbuch besticht durch seine einfache Handhabung und seine vielfältigen Tips und Hinweise.

Thum, Bernd; Keller, Thomas (Hrsg.):
Interkulturelle Lebensläufe. Tübingen: Stauffenburg, 1998. – ISBN 3-86057-038-2. 368 Seiten, DM 98,–

(Henrik D. K. Engel, Leipzig)

Der Titel des von der Forschergruppe *Interkulturalität in Theorie und Praxis* der Europäischen Förderation der Oberrheinischen Universität und von dem Straßburger Forschungslabor *Sociologie de la culture européenne* der französischen Forschungsgesellschaft CNRS initiierten Bandes assoziiert eine Sammlung von Biographien mit supranationalem Charakter. Als Resultat einer Konferenz im Frühjahr 1995 in der Villa Vigoni am Comer See, der »ein erster italienischer Schauplatz für Deutsche mit Italiensehnsucht geworden« ist, von dem »aber auch Italiener wie die Brentanos gen Norden gewandert« (IX) sind, versammelt vorliegender Band Beiträge von Soziologen, Literaturwissenschaftlern und soziolinguistischen Migrationsforschern aus Deutschland, Frankreich, Italien und der Schweiz.
Hierbei war »die kulturelle Konstellation des deutsch-französisch-schweizerischen Dreieckslandes für die Initiatoren und Teilnehmer wichtig« (X). Drei Beiträge der Herausgeber (Bernd Thum: »Interkulturelle Lebensszenarien in Europa und im Nahen Osten. Margret Boveri und Sattareh Farman-Farmaian«; Thomas Keller: »Fremdheit ohne Alterität. Die gnostische Nordlicht-Mythologie Theodor Däublers« sowie »Dekonstruierte Biographie und hybridisierter Diskurs. Derrida und Bhabha«) weiten dabei den Blick auf die Kolonien des ehemaligen britischen Empires.
Am strengsten hält sich Manfred Beller in seinem Aufsatz »Die Familie Brentano – vom Comer See zum Rhein. Migration, Assimilation und die Folgen« an die vorgegebene Zielstellung des Konferenzthemas: minutiös verfolgt er Biographien verschiedenster Mitglieder der Brentano-Familie, ausgehend vom 12. Jahrhundert über die dem Germanisten bekannten Bettine und Clemens von Brentano als auch die in jene Familie eingeheirateten Achim von Arnim und Carl Savigny, bis hin zum bundesdeutschen Außenminister und eigentlichen Autor der Hallsteindoktrin, Heinrich von Brentano. Eine Konzentration auf wenige bekannte Mitglieder der Familie wäre hierbei von Vorteil gewesen: zu erdrückend wirkt die Flut an Namen und Lebensdaten, die in diesem Aufsatz aneinandergereiht werden.
Ein ähnliches Anliegen wie Manfred Beller verfolgt Enrica Yvonne Dilk in ihren Betrachtungen über den Frizzoni-Kreis aus Bergamo. Sie untersucht die Umstände, welche zu der überragenden Vermittlerfunktion zwischen deutscher und italienischer Kultur jener lombardischen Kaufmanns- und Mäzenatenfamilie schweizerischen Ursprungs führten. Dilks und Bellers Aufsätze bilden den II. Themenkomplex (»Lebensläufe zwi-

schen Deutschland und Italien«), die sich an die unter soziologischen Prämissen stehenden Studien zu I. (»Lebensszenarien in der Vielfalt der Kulturen«) anschließen.

Allein für Soziologen relevant sind die Beiträge von Ottavia Schmidt di Friedberg (»Modalités d'integration des immigrés ouest-africains en Italie«), von Georges Lüdi (»Frankophon, zweisprachig oder ›entartet‹. Sprachbiographie und sprachliche Identität von französischsprachigen Migranten in Basel«) sowie von Rita Franceschini (»Interkulturalität als Deutungsangebot. Für eine kritische Beobachtung des Rekurses auf ›Kulturalität‹«).

Für den Literaturwissenschaftler sind insbesondere der Abschnitt III. (»Lebensläufe als interkulturelle Visionen« – mit Essays von Joseph Jurt zu »Ernst Robert Curtius: Von deutsch-französischer Verständigung zum lateinischen Mittelalter« und von Thomas Keller zu Theodor Däubler [op. cit.]) sowie IV. (»Interkulturelle Wirklichkeit – Verstehensmöglichkeiten« – mit einem wissenschaftlich wenig seriösen Exkurs über »Gadamer in Neapel. Wie wahr ist ein erfundener Lebenslauf?« von Cesare Giacobazzi, einem gehaltvollen Artikel über Hannah Arendt [»Hannah Arendt et le récit de vie«] von Fabio Ciaramelli sowie von Marie-Anne Lescourret zum Lebensweg des aus Litauen stammenden Juden Emmanuel Lévinas [»Entre-Fra-Dazwischen«]) bis V. (»Erzwungene Lebensläufe«) von Interesse. Neben o. g. Aufsätzen des 3. Kapitels heben sich die des 5. Abschnitts ob ihrer hohen wissenschaftlichen Qualität und Verständlichkeit hervor: Die Straßburger F. Raphael und G. Herberich-Marx schreiben über »L'Exil de la parole. Du nom masqué à la quête du Nom« – eine Abhandlung über den frühen Ivan Goll und sein französischsprachiges Schrifttum unter Ausschluß der späteren deutschsprachigen expressionistischen Lyrik sowie der im amerikanischen Exil enstandenen Verse »en anglaise«. Gunhuld Schneider reflektiert über »Ruth Tassoni und Elias Canetti – Sprachen der Erinnerung«. Die Erwähnung Canettis in der Überschrift täuscht: nur zwei- oder dreimal wird der von Wien nach London emigrierte Nobelpreisträger erwähnt: der eigentliche Inhalt des Aufsatzes widmet sich ganz der Biographie und einer kurzen Werkanalyse jener zumeist nur wenig bekannten Ruth Tassoni, lt. *The Massachusetts Review* von 1965 »an emigré from Germany in the thirties, now lives in Belgium, writes fiction in English, verse in Italien« (297) – eine wirkliche Neuentdeckung.

Eva Banchelli schließlich spricht über »›Ein(en) Fremdling unter Eingeborenen‹. Zu George Taboris Reflexion über interkulturelle Identität«. Zwar würde der gestrenge Professor eines Pro- oder Oberseminars die Vermischung von Zitaten aus Taboris (nicht-fiktiven) Essays und seiner (fiktiven) Dramatik bemängeln, doch liest sich der Aufsatz gut und überanstrengt den Laien nicht, ein zudem durch seinen Gegenstand interessanter Beitrag, dessen Fruchtbarmachung für diesen Band mit Lob bedacht sein soll.

Vornehmlich philosophisch Interessierte kommen erst am Ende des Bandes (VI. »Lebensführung – Schreiben als interkulturelles Bekenntnis«) mit Beiträgen von Arpád Szakolczai (»Der Erlebnisgrund des Denkens von Max Weber und Michel Foucault. Eine vergleichende Analyse«) und von Thomas Keller (»Dekonstruierte Biographie und hybridisierter Diskurs. Derrida und Bhabha«) auf ihre Kosten. Insbesondere der letzte Aufsatz des Herausgebers öffnet mit seinen Überlegungen zu Bhabhas Hybridisierungstheorie einen Ausblick auf kommende Themenstellungen und neue Dimensionen der

Migrantendiskurse: Interkulturalität als immanenter Bestandteil einer postkolonialen Literatur und -betrachtung wird von der englischsprachigen Welt ausgehend in einem wesentlich höheren Maße die literaturwissenschaftlichen Diskussionen und literaturtheoretischen Debatten der nächsten Jahre bestimmen. Insofern tut die sich selbst als in der Krise befindlich definierende Wissenschaftsdisziplin *Germanistik* gut daran, eine auch zukünftig stärkere interkulturelle Ausrichtung voranzutreiben.
Der von Bernd Thum und Thomas Keller herausgegebene Band bildet einen weiteren Stein im Mosaik des sich neu formierenden Bildes. Seine Farbigkeit und Leuchtkraft weist ihm bereits heute einen zentralen Platz in dem sich vage abzeichnenden neuen Profil einer alten und erneuerungswürdigen Wissenschaftsdisziplin zu.

Literatur

Engel, Henrik D.K.: *Die Prosa von Günter Grass in Beziehung zur englischsprachigen Literatur*. Frankfurt/M.: Lang, 1997, 254ff.

Turk, Horst; Bhatti, Anil (Hrsg.):
Kulturelle Identität: deutsch-indische Kulturkontakte in Literatur, Religion und Politik. Berlin: Schmidt, 1997 (Göttinger Beiträge zur internationalen Übersetzungsforschung 15). – ISBN 3-503-03788-8. 272 Seiten, DM 68,–

(Sylvia Bräsel, Sofia/Bulgarien)

Der vorliegende Band stellt Beiträge deutscher und indischer Wissenschaftler zum Gegenstand vor. Aus historischer, systematischer oder übersetzungsanalytischer Sicht versuchen die Wortmeldungen Einblick in die komplexe Thematik der Kulturkontakte und der kulturellen Identität zu geben. Die Blickwinkel verbinden Philologie, Historiographie, Theologie, Anthropologie und Politologie über abgesteckte Problemfelder.
Ermöglicht wurde diese mehrjährige deutsch-indische Kooperation durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die das Projekt förderte. Die Aufsätze sind in dem Sinne auch als Arbeitsergebnisse zu lesen, die auf einem Symposium an der Jawaharlal Nehru Universität in Neu-Delhi erstmals vorgestellt wurden und nunmehr als Konferenzband vorliegen.
Die gemeinsam von Horst Turk und Anil Bhatti herausgegebene Publikation geht an ausgewählten Beispielen Diskursen nach, die in Literatur, Religion und Politik zwischen Deutschland und Indien (in der Geschichte) geführt wurden. In seiner fundierten theoretischen Grundlegung schlägt Turk auch den Bogen zur europäischen Dimension des Themas, indem er unter anderem Leibniz, W. von Humboldt, M. Weber, Halbfass, Deussen, Cassirer, E. Said, Bourdieu und Foucault in seine Überlegungen einbezieht.
Im folgenden konzeptionellen Teil werden dann von deutschen und indischen Autoren die kategorialen Rahmenbedingungen des Kulturkontaktes ausgelotet. So skizziert Bhatti z.B. die textuelle Situation des Kolonialismus, indem er die Rezeption und Übersetzung indischer Literatur im Rahmen der »kolonialen Kompetenz« reflektiert. Daraus leitet er unter anderem die Erwägung ab, »ob nicht dadurch die humanistische These der völkerverbindenden Rolle der Übersetzung zumindest problematisiert und historisch relativiert werden müßte« (5).
Im folgenden Beitrag diskutiert Barth mit Sachkenntnis die Hinduismus-Analyse Max Webers, während Dalmia aus indischer Sicht die Konstitution des »Hindu-Selbst« im 19. Jahrhundert beschreibt. Abgerundet wird dieser Teil durch eine akribische übersetzungstheoretische Ex-

pertise mit dem Titel »Den Orient übersetzen. Europäisches Zivilisationsmodell und die Aneignung orientalischer Weisheit«. Poltermann, ihr Autor, besticht in seiner Analyse der historischen Indienrezeption im Deutschland des 18. Jahrhunderts (Gebrüder Schlegel, Humboldt, Goethe) durch Sachkenntnis und Ausgewogenheit im Umgang mit der Materie.
Der zweite Teil des Bandes umfaßt literarische Fallbeispiele des deutschen und indischen Kulturkontaktes und deren Aufarbeitung. Leider wird der Rahmen sehr eng gesteckt und bleibt so letztlich auf wenige Schwerpunkte – wie zum Beispiel die *Balute*-Diskussion – beschränkt. Dieser Thematik wenden sich gleich vier Beiträger zu. Vorbereitet wird der Kontext durch einen Aufsatz von Krapoth, der Gesprächen zwischen Tagore und Gandhi – vermittelt durch Romain Rolland – nachgeht. Dengle führt aus indischer Perspektive die *Balute*-Diskussion weiter, indem er sich selbst in ein Verhältnis zu den Lebensbeschreibungen Daya Pawars und Nagarkar Rams setzt. Während Turk, ausgehend von einer historisch-sozialen Einordnung – die unter anderem den Einsatz von B. R. Ambedkar würdigt –, den Text für einen kulturkontrastiven Vergleich öffnet, macht Fuchs die Verquickung von individueller und sozialer Identität im Rahmen der Dalit-Bewegung zum Gegenstand seiner Ausführungen.
Die Arbeiten von Lotz und Surana sind komparatistisch angelegt und für den interessierten Germanisten mit besonderem Gewinn zu lesen. So beschäftigt sich Lotz am Beispiel von Fontanes *Effi Briest* und Premchands *Nirmala* mit dem Rollenverhalten der Frau, und Surana setzt sich mit literarischen Schlüsselszenarien als Instrumentarium des interkulturellen Vergleichs auseinander. Als Folie dienen ihr *Die vertauschten Köpfe* von Th. Mann und das Drama *Hayavadana* von Karnad.
Die Untersuchung von Malinar zur autobiographischen Identität im Hindi-Roman des 20. Jahrhunderts leitet zum letzten Aufsatz über, der eine Wortmeldung zur Rhetorik der Identitätsfindung im indisch-englischen Sprach- und Lebensumfeld versucht (Subramanian).
Abgerundet wird der Band durch ein kurzes Schlußwort des indischen Germanisten Talgeri. Es ist mehr ein kulturpolitischer Kommentar, der viele Fragen als »im Fluß« begreifen läßt. Vielleicht bestätigt dieser Ausklang jedoch besser als ein Resümee, daß das angesprochene Thema uns wohl weiter beschäftigen muß.

Wagner, Renate:
Grammatiktraining Mittelstufe. Ismaning: Verlag für Deutsch, 1997. – ISBN 3-88532-732-5. 128 Seiten, DM 19,80

(Anneliese Stein-Meintker, Erlangen-Nürnberg)

Der kompakte Band teilt sich in vier Hauptgruppen: 1. »Das Verb und seine Begleiter« (43 Seiten), 2. »Die Nomengruppe« (23 Seiten), 3. »Präpositionen« (11 Seiten) und 4. »Satz« (17 Seiten). Jede Hauptgruppe enthält Übungen im Normaldruck, Übungsanleitungen im Fettdruck, Erklärungen zur Grammatik und Hinweise auf häufige Fehler rotgedruckt, sowie kursivgedruckt eine jeweils ins Thema einführende, phantasievolle Vorstellung, die auch bei erwachsenen Lernern gut ankommt und den sonst straff strukturierten, konservativen Übungsablauf auflockert. Hierzu seien ausschnittsweise zwei Beispiele gegeben; einmal zum Verb:

»Hallo! Darf ich mich vorstellen? Ich bin das Verb, der Dirigent des Satzes! Die Mitglieder meines Ensembles, des sogenannten Satz-Orchesters, warten auf meinen Einsatz. Ich bestimme, wer mitspielen darf, in welcher Reihenfolge, wann und in

welcher Tonart. Ohne meine Instrumente, Akkusativ-, Dativ- und Präpositionalobjekt, klingt meine Symphonie dünn und ist sehr schnell zu Ende. Am liebsten ist es mir, wenn mich der Akkusativ begleitet.«

Des weiteren sei der Beginn der »Fabel zur Deklination der Artikel und Adjektive« vorgestellt:

»Es waren einmal drei kleine Tiere. Jedes hatte einen langen Schwanz, der je nach Bedarf seine Farbe wechseln konnte. Ihre Namen waren DER, DIE und DAS. Sie waren sehr verspielt, sprangen und hüpften den ganzen Tag in ihrem 4-stöckigen Haus umher und spielten mit den Nomen. Bereitwillig sprangen sie den ganzen Tag treppauf treppab vom 1. bis zum 4. Stock und wurden des Spielens nie müde. Ganz besonderen Eifer legte dabei das kleine DER an den Tag. Es mußte am meisten arbeiten, da es in jedem Stockwerk die Farbe seines Schwanzes verändern mußte. So trug es im 2. Stock einen neongelben, im 3. Stock einen milchfarbenen, im 4. einen schwarzen.«

Wie der Titel sagt, geht es darum, Grammatik zu üben. Diesen Anspruch erfüllt das Buch voll. Je nach Komplexität des Bereichs gibt es unterschiedlich viele Übungen: Präpositionen (6), Nomengruppe (15), Satz (22) und das Verb (46). Gelegentlich sind die Übungen selbst zu lang, z. B. 37 (!) »Meilensteine in der Geschichte«. Daher wäre es wünschenswert, einen Teil als Wiederholungsübungen am Ende des Buches zu plazieren. So büßen die »Szenen einer Ehe«, die sich über 2½ Seiten hinziehen, oder »Rendezvous I und II« von ihrem anfänglichen Witz ein. Bei manchen Übungen wäre die Dramaturgie neu zu überlegen; harmlose, moderne Weiblichkeit wird betont. Zu Recht liegt der Schwerpunkt des Buches auf dem Verb, d. i. Rektion, unregelmäßige Verben, reflexive, trennbare und untrennbare Verben, Imperativ, Passiv und Passiversatz, den beiden Konjunktiven und Infinitiv mit und ohne *zu*.
Der Lerner kann sich sehr leicht anhand des einseitigen Inhaltsverzeichnisses orientieren (3), das in der rechten Spalte Beispiele zur linken, metasprachlichen Übersicht gibt. Also weiß man, daß man bei den sieben Bereichen der Präpositionen nicht nur lokale oder temporale zu erwarten hat, sondern kausale, finale und andere. Die Übungen bleiben immer auf Mittelstufenniveau, leiten dann logischerweise hinüber zum Thema »Satz«. Das Buch ist gut geeignet zum Selbststudium, da es einfach und klar bleibt, die Beispielsätze zu den Übungen nützlich sind und der Lösungsschlüssel selbständiges Arbeiten ermöglicht. Die Lerner können von Seite 103–106 selbst »Lehrer spielen«. Sie werden jedoch nicht allein gelassen; Lösungen sind auf Seite 126–128 vorhanden. Ein Abkürzungsverzeichnis (4) fehlt nicht. Zwei Übersichten (Liste der wichtigsten Verben mit Präpositionalobjekt 107–110 und Pronomen 110) runden das Übungsbuch ab. Das Buch folgt (2) der Rechtschreibreform von 1996.
Die Studierenden (aus EU Ländern), bei denen die Rezensentin das Buch im Unterricht eingesetzt hat, fanden es trotz geringfügiger Mängel hilfreich und motivierend – in jedem Fall so motivierend, daß sie das aus Zeitgründen Vernachlässigte selbständig nachholen wollen. Dieses erfreuliche Urteil zerstreute die Bedenken der Rezensentin gegenüber den etwas konservativ angelegten Übungstypen, z. B. 50, 53–57. Im Kontaktunterricht kann der Mangel von Seiten der Lehrperson behoben werden bzw. können die Übungen reduziert werden, ohne dem *Grammatiktraining* Abbruch zu tun. Es bietet, was es auf dem Rückumschlag verspricht: Übungen zum Grammatik-Pensum der Mittelstufe, Vorbereitung auf die ZMP oder Wiederholung vor Kursen für Fortgeschrittene. Es kann kursbegleitend oder kurstragend im Unterricht eingesetzt werden, und man kann auch gut zu Hause damit arbeiten.

Wegera, Klaus-Peter:
Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-239-2. 125 Seiten, DM 28,–

(Irene Doval, Santiago de Compostela / Spanien)

Die Genuszuordnung deutscher Substantive ist ohne Zweifel eine der Hauptschwierigkeiten der Deutschlerner im DaF-Unterricht und stellt damit zugleich ein ernstes Lehrproblem dar. Diese Aussage gilt ohne Einschränkung für Lerner mit jeder Ausgangssprache und auch in fortgeschrittenen Stufen, wo immer wieder bestimmte Unsicherheiten auftauchen.
Die Artikelwahl der Deutschlerner ist häufig, falls sie das Substantiv nicht kennen und kein eindeutiges Zeichen darin vorhanden ist, durch das Genus des entsprechenden Wortes in der Muttersprache bestimmt, was oft zu einem falschen Artikelgebrauch führt.
Bei der Genuszuweisung im Deutschen ist eine Systematik kaum erkennbar, von daher haben die meisten Lehrwerke bzw. Grammatiken auf eine systematische Darstellung des Phänomens verzichtet. Meistens wird implizit angenommen, daß mit jedem Substantiv der dazugehörige Artikel eingeführt und gelernt wird. Hier stellt der Autor meines Erachtens zu Recht die Frage, ob es didaktisch nicht viel sinnvoller ist, statt diese ungeheure Aufgabe der reinen Merkfähigkeit anzuvertrauen, sie durch ein paar didaktisch geeignete Regeln zu stützen und so das Auswendiglernen, wenn nicht zu ersetzen, zumindest partiell zu entlasten. In dem Buch geht es gerade darum zu bestimmen, welche Regeln zur Genuszuweisung für deren Einsetzung im DaF Unterricht geeignet sind.
Ungeachtet dessen, daß viele DaF-Lehrwerke und Grammatiken diesen Bereich jedoch ohnehin ausklammern, sind, gemessen an seiner Rolle als Fehlerquelle, die Darstellungen darin entweder zu knapp oder didaktisch wenig angebracht und haben die Regularitäten für die Genuszuweisung nur unzureichend erfaßt. Die vorliegende »Genus«-Studie sucht diesem Mangel abzuhelfen. Die Adressaten sind nicht Deutschlerner, sondern »DaF-Lehrer im In- und Ausland«, und das Buch »versteht sich als didaktisches (nicht methodisches) Hilfsmittel« (5), d. h. im Mittelpunkt steht der Aspekt der Vermittlung des Genussystems im DaF-Unterricht, nicht die reine linguistische Behandlung. Trotzdem unterrichtet der Band auch über den Grundbestand an Ergebnissen linguistischer Forschung.
Die insgesamt 125 Seiten des Buchs gliedern sich in vier Hauptkapitel. In einer vorangestellten Einleitung (im Buch Kapitel 1.) schildert der Verfasser den Begriff der »relativen Beliebigkeit« der Genuszuweisung und die Beziehung Genus/Sexus kurz und erläutert sein Verfahren im Werk. Er geht in zwei Schritten vor: Zuerst werden die Regularitäten der Genusverteilung im Deutschen vorgestellt, und dann wird geprüft, welche davon dafür geeignet sind, im Unterricht als didaktisch-methodische Regeln eingesetzt zu werden.
Darum widmet sich das folgende Kapitel, das umfangreichste (17–63), der ausführlichen Beschreibung der Genusregularitäten im Deutschen. Hier nimmt der Autor eine Einteilung nach der Motivation der Genusverteilung vor: die lautlich motivierte, die morphologisch motivierte und die semantisch motivierte Genusverteilung.
Die didaktische Angemessenheit der genannten Regularitäten wird im folgenden Abschnitt (Kapitel 3) geprüft. Lernregeln sollen vier Bedingungen erfüllen: Ausnahmslosigkeit, Einfachheit, Grundwort-

schatzbezogenheit und Ergiebigkeit. Diese Kriterien werden beschrieben und auf die verschiedenen Regeln angewandt, wobei sich die wortbildungsmorphologischen Gesetzmäßigkeiten als diejenigen mit der höchsten Tauglichkeit erweisen. Bei der Phonologie sind die Regeln zum Teil recht kompliziert und es lassen sich nur Tendenzen feststellen, weswegen der Autor, mit der einzigen Ausnahme der Endung *-e,* auf lautbezogene Regularitäten als Lernregeln verzichtet. Unter den semantisch motivierten Regeln sucht Wegera diejenigen aus, die nach den genannten Kriterien als Lernregeln brauchbar sind.

In Kapitel 4 werden verschiedene gängige Lehrwerke und Grammatiken anhand anschaulicher Beispiele besonders auf ihre methodische Fundierung und ihren didaktischen Wert hin geprüft. Der Verfasser zeigt auf, wie ungeeignet für den DaF-Unterricht in ihnen die Behandlung des Themas Genus ist und wie weit entfernt von einer praktischen Umsetzung.

Eine Unterrichtseinheit zum Genus wird im Folgekapitel vorgeschlagen. Sie basiert auf den erarbeiteten didaktischen Prinzipien von Lernregeln und wird als eine ab der Mittelstufe einsetzbare Referenzgrammatik verstanden.

Der Erwähnung wert ist das umfangreiche Literaturverzeichnis zum Thema (etwa 240 Titel). Allerdings überrascht das Fehlen eines sehr nützlichen Beitrags von H. -J. Heringer, »Prinzipien der Genuszuweisung« (in H. Popp (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, München 1995). Die Veröffentlichung wird durch einen Anhang vervollständigt, wo 1009 zum Grundwortschatz gehörende Substantive verzeichnet sind, denen 22 schon vorhandene Grundwortschatzlisten zugrunde liegen.

Trotz der insgesamt eindeutig positiven Einschätzung des Bandes seien hier noch einige kritische Punkte angesprochen. Unangebracht scheint mir die völlige Beseitigung der flexionsmorphologischen Regularitäten als Lernregeln, weil – so die Begründung des Autors – »nur wenige ausnahmslos gelten, aber auch diese gegen das Gebot der Einfachheit verstoßen« (86). Die Rezensentin ist dagegen der Meinung, daß Ausschlußregeln wie etwa: Neutra haben keinen *-e*-Plural mit Umlaut (einzige Ausnahme *das Floß:Flöße),* oder: nur Maskuline haben ∅-Plural mit Umlaut (einzige Ausnahmen *Mütter, Töchter* und Neutra *Klöster*), einfach und hilfreich sind. Andere meines Erachtens noch recht brauchbare Regeln sind, daß Feminina keinen *er*-Plural oder immer eine Endung im Plural haben. Letztere hilft bei der Genusbestimmung von etwa *die Regel* (Plural *Regeln*) gegen *der Kessel*/*das Kapitel* (Plural *Kessel, Kapitel*).

Zu bedauern ist auch das Fehlen von Angaben für die Kombination der morphologischen und semantischen Lernregeln. Dadurch wäre ganz oft die Regularität der Regeln deutlich erhöht worden.

Zuletzt bleibt kritisch anzumerken, daß die Grammatikeinheit zum Genus ein wenig zu knapp für fortgeschrittene Lerner wirkt. Auf ihrem Sprachniveau verstehen sie mehr und kompliziertere Regeln, mit mehr Ausnahmen, weil für sie vieles kein Problem mehr ist, wie etwa die Unterscheidung von Suffixen und mehrsilbigen Grundwörtern oder die Erkennung der Beziehung zwischen Deverbativa wie *Verstand* (zu *verstehen*) oder *Schrift* (zu *schreiben*).

Insgesamt ist aber anzuerkennen, daß Wegera seiner eingangs gesetzten Zielsetzung durchaus gerecht wird. Mag man auch zu dieser oder jener Behauptung des Autors anderer Meinung sein, das ändert nichts daran, daß der Band sehr ergiebig für die Unterrichtspraxis ist und eine große Hilfe für Deutschlehrer leistet,

die das Thema im Unterricht systematisieren wollen. An der didaktisch gut aufgebauten Darstellung merkt man deutlich, daß das Buch aus der eigenen Unterrichtspraxis des Verfassers entstanden ist.
Fazit: Ein sehr empfehlenswertes Buch, informativ, überschaubar zusammengestellt, gut in allen Zielgruppen einsetzbar, das besonders von ausländischen Deutschlehrern begrüßt und in die Hand genommen werden wird.

Wenz, Karin:
Raum, Raumsprache und Sprachräume. Zur Textsemiotik der Raumbeschreibung. Tübingen: Narr, 1997 (Kodikas/ Code Supplement 22). – ISBN 3-8233-4313-0. 257 Seiten, DM 84,–

(Gunde Kurtz, Kaiserslautern)

Dieser Band ist die erweiterte Form der Preisschrift »Kultur als Programm – Textuelle Raumzeichen und textueller Zeichenraum als Ergebnis«, für die die Deutsche Gesellschaft für Semiotik der Autorin 1996 einstimmig den Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zuerkannte. Das Buch teilt sich in rund 160 Seiten Abhandlung und rund 100 Seiten Anhang. Dort stehen Auszüge aus den beiden genauer untersuchten Textkorpora und die Tabellen der darin gefundenen »ikonischen Kodierungen«.
Wenz definiert zunächst Kultur als Gedächtnis, also als in Kommunikation entstehend. Sie nimmt Kultur als Programm an, verstanden als semiotische Kodes und deren Interaktion, die die Basis für Wirklichkeitskonstruktion bilden. Sie will »am Beispiel des sprachlichen Zeichens die Wiedergabe von Raumwahrnehmungen« (17) untersuchen. Dabei geht sie »der Frage nach, welche Strukturen der Raumwahrnehmung sich in welcher Weise in Texten widerspiegeln« (18). Ihr Ziel ist die Erforschung der »semiotischen Beziehungen zwischen Raumkognition und textueller Raumrepräsentation« (ebd.). Im Zentrum dieser Erforschung steht die »Raumsprache«, »die Sprache vom Raum, die Repräsentation des Raumes durch Sprache, insbesondere in Texten« (ebd.). Sie kann sich dabei auf eine ganze Reihe vorgängiger Untersuchungen zu Wohnungs-, Weg- und Stadtbeschreibungen stützen sowie auf Untersuchungen zur Linearisierung (von Raum in Sprache) und zu textuellen und literarischen Räumen. Die von ihr untersuchten Textkorpora sind keine eigens evozierten Texte, sondern vorgefundene Texte, ein Reiseführer von London und Auszüge aus dem Roman *Downriver* von Iain Sinclair.
Im zweiten Kapitel stellt sie Kants »konstruktivistische Betrachtungsweise von Kognition« (19) dar, wo schon lange vor dem sogenannten radikalen Konstruktivismus die Bedingtheit der Wahrnehmung (bei Kant »Anschauung«) von Realität durch ihre Konstitution in unserer Erfahrung gezeigt wurde. Eine grundlegende Rolle kommt bei Kant der Wahrnehmung von Raum und Zeit zu. Die Fortführung der Kant'schen Gedanken bei Peirce und Johnson sowie in der Gestalttheorie bietet den erkenntnistheoretischen Hintergrund für die folgende Untersuchung. Zentral ist dabei der Gedanke, daß Wahrnehmung genauso wie Sprache beschreibbar ist
»als kulturell geteiltes Wissen, das entsprechend konventionalisiert und kodiert ist. Diese Kodierung ist geprägt von Mustern und Möglichkeiten, die durch Evolution, Kultur und Sozialstrukturen bereitgestellt werden« (25).
In der Vermittlung von Kodierung und Kategorisierung durch die Erfahrung sieht sie Kants Trennung von Kategorien und Wahrnehmung überwunden.

Das dritte Kapitel klärt die Grundbegriffe der symbolischen, ikonischen und indexikalischen Zeichen des Raumes nach Peirce. Während die symbolischen Zeichen des Raumes (Raumbezeichnungen wie *Zimmer*, *Ecke* usw.) der von Saussure festgestellten Arbitrarität des sprachlichen Zeichens genügen, ist für Wenz insbesondere die Motivation des sprachlichen Zeichens von Interesse, das Prinzip der Ikonizität der Sprache. Diese äußert sich z. B. in der Linearisierung von komplexen räumlichen Eindrücken im Text, indem Räume gedanklich abgeschritten (dynamische Raumkonstitution) oder perspektivisch dargestellt (statische Raumkonstitution) werden, aber auch indem Nahes vor Entferntem, Oben vor Unten usw. angeordnet wird. In diesem Zusammenhang müssen Metaphern als ikonische Metazeichen verstanden werden, die als »ursprüngliche Grundform« und »fundamentales Organisationsprinzip der Sprache […] den gesamten Bereich unserer Alltagserfahrung« (32) strukturieren. Dabei durchdringen vor allem Raummetaphern auch abstraktere Denkinhalte:

> »Unsere Erfahrungen mit räumlichen Oppositionen bilden die Grundlage für abstrakte Oppositionen von Konzepten, die metaphorisch auf weitere Bereiche ausgedehnt werden und diesen dadurch ebenfalls eine räumliche Struktur verleihen.« (34)

Immer wieder verweist Wenz auf die kulturelle Bedingtheit der Textstrukturen. Hieraus leiten sich ikonische Prinzipien der Raumbeschreibung ab, die später zur Analyse der Textkorpora dienen. Diese Prinzipien sind wiederum nur in ihrem kulturellen Gesamtkontext zu verstehen.

Neben der Ikonizität ist auch die Indexikalität sprachlicher Zeichen grundlegend bei der Raumkonstitution in Texten. Außer der Deixis spielt hier v. a. Raumreferenz eine wichtige Rolle, wobei Wenz zeigt, daß diese kulturspezifisch variiert, z. B. in Abhängigkeit von Kategorisierungen der wahrgenommenen Objekte. Hiervon wird etwa die Auswahl von Positionsverben wie »liegen« oder »stehen« mehr bestimmt, als von der objektiven Gestalt eines Gegenstandes. (Ein Teller »steht« auf dem Tisch.)

Schließlich wird Perspektive als Verbindung von Ikonizität und Indexikalität erklärt. Wenz kann mit Hilfe vorgängiger Forschungsergebnisse zeigen, daß erstens die deiktische, also vom Hier und Jetzt des Sprechers ausgehende Perspektive die häufigere ist, und zweitens die intrinsische Perspektive, also die sprecherunabhängige Raumreferenz, ebenso kulturgebunden und nicht widerspruchsfrei (»verdeckt egozentrisch«) ist. Zur Illustration dient eine Skizze von Schreibtisch und Stuhl (54), wobei die beiden zueinanderzeigenden Seiten mit »vorn« bezeichnet sind, also wiederum von der Selbstwahrnehmung der Sprecher ausgehend.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich dann mit der Vertextung von Raumwahrnehmung, mit dem Problem, daß simultan Wahrgenommenes im Text linear angeordnet werden muß. Dabei will Wenz »ikonischen Prinzipien im Prozeß der Linearisierung« (57) nachgehen. Sie stellt zwei grundlegende Linearisierungsstrategien heraus, die »imaginäre Wanderung« und die »Karte«. Unter Strategie sind dabei allerdings eher unbewußt ablaufende Prozesse zu verstehen.

In den beiden folgenden Kapitel 5 u. 6 werden ein Gebrauchstext und ein literarischer Text untersucht. Dabei kann Wenz unterschiedliche Kodierungen für dynamische und statische Raumbeschreibungen nachweisen, die in den Texten koexistieren, was teilweise zu Kodierungskonflikten führt. Soziale, kulturelle und ko-

gnitive Schemata, die zwischen Wahrnehmung und Sprache treten, bezeichnet Wenz als »semiotische Determinanten der Linearisierung« (96). Im Vergleich der Linearisierungsprinzipien liefern beide Texte, besonders bezüglich der ikonischen Linearisierung, weitgehend ähnliche Ergebnisse, obwohl der erste »Wirklichkeit« beschreibt, der zweite ein fiktionaler Text ist.

In den beiden letzten Kapiteln werden Texte als Räume, Zeichenräume, betrachtet. Die fundamentale Bedeutung der Raumvorstellung im Denken und in der Sprache zeigt sie u. a. an Mnemotechniken und Metaphern als Denkhilfen, am unbegrenzten Aufeinander-Verweisen der Zeichen (nach Derrida), aus dem eine Verräumlichung der Sprache entsteht. Anschließend beschäftigt sie sich mit Sprachraumkonzepten Genettes und Kristevas und kommt zu dem Schluß, daß Intertextualität eine zweite und mise en abime (Multiplikation eines Themas auf verschiedenen Textebenen) eine dritte Dimension des narrativen Raumes eröffnen.

Die Thematik in diesen beiden Kapiteln führt in den abschließenden Überlegungen zu Sprachräumen, die bei elektronischen Texten entstehen. Dabei stellt sie heraus, daß eine »Umbewertung linearen Schreibens« schon »zu Beginn unseres Jahrhunderts stattgefunden« (159) hat, mithin nicht erst durch die Einführung des Computers. Hier schließt sich der Kreis zu den Betrachtungen in den ersten beiden Kapiteln:

> »Wenn Kultur als Programm [B] verstanden wird, dann verändert jede Form des kulturellen Wandels immer auch das kommunikative und kulturelle Gedächtnis« (160).

Für mich war die Lektüre des Buches ein Genuß und ich habe es hier vor allem im Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache gelesen (obwohl es in einem ganz anderen Kontext geschrieben ist). Dabei ist es in mehreren Punkten von großem Interesse:

Erstens führt Wenz einen beeindruckenden Nachweis für die Kulturgebundenheit sprachlicher Repräsentationen der sogenannten »Wirklichkeit«. (Leider sind Beispiele für Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen eher selten, was durch die Aufgabenstellung begründet ist.) Dieses Wissen ist zwar common sense im DaF-Bereich, wie umfassend aber kulturgebundene Konzepte und Kategorisierungen jedes Sprachhandeln determinieren, wird in den detaillierten Untersuchungen der sprachlichen Darstellung von Raum vorgeführt.

Zweitens lassen sich aus der Abhandlung auch grundlegende Anregungen für Forschung und Unterricht im DaF-Bereich ableiten. Vor allem die, daß das Raumkonzept grundlegend für jedes weitere sprachliche Konzept ist. Deshalb müßte dem Raumkonzept der Zielsprache seitens der Forschung mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, und es sollte im Anfängerunterricht ausführlich erarbeitet werden. Da sich Zeitvorstellungen von Raumvorstellungen ableiten, müssen Lernende diese zuerst wirklich verstanden haben, bevor der nächste Schritt in Angriff genommen wird. Beide zusammen sind Grundlage für das Verständnis abstrakterer Konzepte.

Drittens finden sich (indirekt) Anregungen für gezielte Übungen, z. B. eine längere Passage zu verschiedenen Möglichkeiten der Textkonstitution bei Stadt-, Weg- und Wohnraumbeschreibungen. Dabei werden verschiedene von den Probanden angewandte Prinzipien der Linearisierung zunächst simultan wahrgenommener Informationen dargestellt.

Diese knappe, dichte Studie steht mit der Konkretheit ihrer Aussagen in wohltuendem Gegensatz zur Sintflut der Seiten, die im Namen der Interkulturalität publiziert werden.

Werner, Eduard; Ertl, Otto:
Deutsche Impressionen. 40 Übungstexte für die Mittel- und Oberstufe. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-605-3. 176 Seiten, DM 24,–
Lösungsschlüssel. – ISBN 3-89129-610-X. 32 Seiten, DM 12,–
Cassette. – Best. Nr. 6100. 75 Minuten, DM 20,–

(Werner Heidermann, Florianópolis/Brasilien)

Der Titel trügt, der Umschlagtext verspricht zuviel, viele Fehler stören – und doch sind *Deutsche Impressionen – 40 Übungstexte für die Mittel- und Oberstufe* ein brauchbares, für den ausdrücklich vorgesehenen Lernkontext »Vertretungsstunde« ein praktisches Lehrwerk.
Das Buch ist für Lerner mit Kenntnissen oberhalb des ZDaF-Niveaus gedacht. In 40 »Aufgabengruppen« wird jeweils ein »Basistext« präsentiert, an den sich Strukturübungen anschließen. Die Autoren empfehlen die Basistexte nachdrücklich als Diktattexte und begründen dies plausibel in ihrem Vorwort. Sie zeigen dort die Chancen auf, die mit der Übungsform Diktat verbunden sind, wenn es als Übungsdiktat (und nicht als Prüfungsdiktat) stattfindet, wenn es sofort vom Lerner (und nicht erst viel später vom Lehrer) korrigiert wird und wenn es thematisch in den Unterricht eingebunden wird. Ertl und Werner beschreiben ein »Verbundsystem von zehn Stufen«, das nachvollziehbar, solide und praxisorientiert ist – und dabei ohne didaktisch-methodischen Legitimierungsschnickschnack auskommt. Soweit das Vorwort, dessen theoretischer Teil in der Forderung nach einer »Neubegründung des Diktats« besteht und das die Aufmerksamkeit auf die Texte lenkt: »Die landeskundlichen Basistexte sind kurz und von zeitlosem Interesse«.
Kurz sind sie, ja, zwischen 10 und 15 Zeilen, als Diktattexte geeignet (Ausnahmen Texte 9 und 11), und von zeitlosem Interesse auch! Aber: was zeitlos interessant ist, ist es nie wirklich – und wirklich interessant sind die Texte nicht. Kriterium für die Auswahl, für das Verfassen der Texte wird eher das ausgeprägt philologische Bildungsbedürfnis der Autoren (Ostern von althochdeutsch »ostarum«, deutsch von germanisch »thiutisk«) gewesen sein als das Informationsbedürfnis von jugendlichen und erwachsenen DaF-Lernern.
Die Themen reflektieren nicht Impressionen und sind im Grunde Bildungshäppchen. »Die Namen der Flüsse in Mitteleuropa« (Kap. 10) – dahinter kann einfach keine Impression stecken, da lauert Faktenwissen! »Der Beginn der Universitäten« (Kap. 24) hat ebenso wenig von einer deutschen Impression; es geht um namedropping mit Jahreszahlen. Kapitel 29 beginnt mit der Sklavenarbeit der Antike und endet mit der Arbeitslosigkeit, ohne sich irgendwie als deutsche Impression zu konkretisieren. Europa, in den Texten erfreulicherweise beinahe mehr präsent als alles Deutsche, hätte vielleicht in den Titel gehört.
Im Umschlagtext ist von »integrierter Landeskunde« die Rede. Das macht stutzig, ist »integriert« doch zumeist nur ein Etikett für das Vertrauen darauf, daß sich das, was sich der expliziten und systematischen Lehre aus welchen Gründen auch immer entzieht, schon irgendwie einstellen mag. Was, bitte, kann an einer Aufgabengruppe – integriert oder explizit, systematisch oder heimlich – landeskundlich sein, deren Titel »Das Weltall ist grenzenlos« (Kap. 6) lautet?
Ein anderes Etikett auf dem Umschlag lautet »für Lehrkräfte und Lernende fertig aufbereitet«. Das stimmt, wenn es auch sehr nach einer »Fünf-Minuten-

Terrine« klingt. Vorbereitung braucht der Unterricht mit diesem Buch nicht; 40 Brühwürfel-Stunden werden geboten, die nicht mißlingen können. Die didaktisch-methodische Spannung hält sich aber in Grenzen wie die kulinarische angesichts eines Ratatouilles aus der Dose.

Nun müssen Texte, Aufgaben und Unterrichtsgespräche nicht rasant und unüberbietbar originell sein, sie müssen den Spracherwerb fördern. Und durch das Paket aus Basistext, inhaltlicher Klärung und Strukturübungen ist ein solider Lernzuwachs stets gesichert.

Wenn Originalität und Spritzigkeit verzichtbar sind und auch Hausbackenes seinen Platz haben mag, so knüpfen sich an ein DaF-Lehrbuch doch zwei Voraussetzungen, die das iudicium-Werk nicht erfüllt. Zum einen nämlich kann man erwarten, daß es in einer Landeskunde grobe sachliche Fehler nicht gibt (in Kap. 5 läßt man den Rhein durch Österreich fließen), zum anderen möchte man nicht auf für längst überkommen geglaubte Pauschalisierungen stoßen, wenn es um die Zugehörigkeit von Menschen zu Volksgruppen geht. Da ist »die fröhliche Mentalität der Menschen« am Mittelrhein. Man mag andere Erfahrungen gemacht haben. Über die Schweiz heißt es: »Der Wohlstand kommt von der Arbeit.« Man mag das anders sehen. »Die Österreicher arbeiten fleißig und feiern auch gern.« Man mag nach den Indonesiern fragen, den Kubanern, den Mongolen.

Man muß natürlich nicht jeden Satz diktieren, man läßt ihn weg. Und man muß auch nicht jedes Kapitel schätzen, man läßt das eine oder andere weg, zum Beispiel die »Deutsche Literaturgeschichte im Überblick« (Kap. 23). Zwölf Zeilen! Das macht eine Zeile pro Literaturjahrhundert, ein Wort für zehn Jahre, längst keine ganze Partikel pro Poet. Eine didaktische Reduktion ist nur möglich, wenn noch etwas übrigbleibt. Der auch nur durchschnittlich wißbegierige DaF-Lerner wird sich im besten Fall veralbert fühlen, wenn man ihm mit dieser 12-Zeilen-Literaturgeschichte kommt.

Die Strukturübungen zeichnen sich dadurch aus, daß sie sich meistens auf wenige Übungssätze beschränken. Alle Grammatikaspekte, die zur Übung anstehen, sind relevant und werden angemessen schlicht behandelt. Wenig überzeugend ist der 40mal sich wiederholende Arbeitsauftrag »Bitte antworten Sie mit ganzen Sätzen!« Besonders authentisch ist das nicht; kaum jemand antwortet mit (?), in ganzen Sätzen. In einem Beispiel lautet die Frage: »Warum haben sich die Formen der Literatur in den letzten Jahrzehnten verändert?« Die im Lösungsschlüssel (32 Seiten und mit 12 DM viel zu teuer) angebotene Antwort: »Weil sich das geschriebene Wort gegen Hörfunk und Fernsehen durchsetzen muß, haben sich die Formen verändert.« Deutschlehrerdeutsch.

Das Lehrbuch enthält drei Anhänge. Der erste, über »Wortakzent und Satzakzent/Intonation« ist hilfreich: auf ihn verweist leider nur eine einzige Leseübung in Kapitel 1. Der Anhang 2 enthält nicht, wie überschrieben, »Projektvorschläge«, sondern weitere und zudem ziemlich konventionelle Aufgaben, die ihren Platz in den einzelnen Kapiteln haben. Aufträge wie »Bitte protokollieren Sie eine Unterrichtsstunde […]« – »Bitte vergleichen Sie das Essen in Ihrem Land mit […]« – »Bitte vergleichen Sie die Feste in Ihrer Heimat mit […]« haben mit der Projektidee nicht das geringste zu tun. Anhang 3 schließlich ist »Die Rechtschreibung auf einen Blick« (von Heller); der eine Blick hat sich über immerhin zwölf Seiten zu erstrecken.

Auf der Cassette werden alle 40 Texte vorgetragen, nicht im Diktattempo, aber auch nicht in Normalgeschwindigkeit, mit oft überakzentuierten Pausen zwischen den Sätzen und mindestens einem gänzlich überbetonten Text (Kap. 10).
Schließlich: So überzeugend für eine Ehrenrettung der Übungsform Diktat eingetreten wird und so vielversprechend grundsätzlich eine Kopplung von Diktat und themengleichen Übungen ist, so wenig vermögen die angebotenen Texte selbst zu begeistern. Lerner, die an Inhalte einen gewissen Anspruch stellen, werden auch hier enttäuscht werden; diejenigen, denen es in erster Linie um die Festigung von Grammatikkenntnissen geht, kommen eher auf ihre Kosten. Verloren ist eine Vertretungsstunde mit diesem Material jedenfalls nicht.

Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.):
Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von »Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache«. Tübingen: Niemeyer, 1998. – ISBN 3-484-30986-5. 405 Seiten, DM 224,–

(Lutz Köster, Bielefeld)

Mit diesem Sammelband eröffnet der Herausgeber Herbert Ernst Wiegand eine neue Reihe zur pädagogischen Lexikographie, die sich stärker mit den sogenannten Spracherwerbswörterbüchern beschäftigen wird, zu denen neben Lernerwörterbüchern auch Schulwörterbücher und die bislang sträflich vernachlässigten Kinderwörterbücher zählen. Nach der von Barz/Schröder 1996 herausgegebenen ersten Sammlung von Stellungnahmen zum bislang einzigen Lernerwörterbuch für DaF (= LGwDaF, 1993; vgl. Rezension in *Info DaF* 24, 2/3 (1997)) folgt nun das deutlich umfangreichere Werk mit der ambitionierten Zielsetzung, im Rahmen der metalexikographischen Wörterbuchpflege kritische Analysen sowie Vorschläge zur Weiterentwicklung von Lernerwörterbüchern bereit zu stellen.
Systematisch werden wichtige Aspekte metalexikographischer Diskussion in Ergänzung oder in Konkurrenz zu Barz/Schröder abgehandelt. Eingangs skizzieren drei Beiträge die lexikographischen Entwicklungen und deren Einfluß auf Konzeption und Struktur des LGwDaF in den Ländern Frankreich (Schafroth/Zöfgen: die englische Lernerlexikographie habe der französischen Lexikographie längst den Rang abgelaufen, 16), Großbritannien (Herbst: die neuesten englischen Lernerwörterbücher aus dem Jahr 1995 könnten dem insgesamt positiv beurteilten LGwDaF innovative Impulse geben, 32) und Deutschland. Peter Kühn vergleicht das LGwDaF in wichtigen Parametern mit anderen einsprachigen Wörterbüchern des Deutschen und kommt zu dem Schluß, daß es zwar eine deutliche Verbesserung der bislang defizienten Wörterbuchpraxis bedeute, in Zukunft aber Lernerwörterbücher stärker mit der lexikographischen Tradition zu brechen hätten, wenn Benutzerbedürfnisse und lernpsychologische Ableitungen wichtige Kriterien für Lernerwörterbücher seien (56).
Weitere Kapitel beschäftigen sich mit den Bereichen Grammatik im LGwDaF (Gouws, Bergenholtz/Mogensen, Schierholz), Pragmatik und Semantik (Püschel, Konerding), ausgewählten lexikalischen Einheiten wie Partikeln (Wolski), Komposita (van der Colff), Präpositionen (Schaeder) und Konjunktionen (Kempcke/Pasch). Das Kapitel zu den Kotexten enthält einen Beitrag zu den Kompetenz-

beispielen (Beispielsätze, Neubauer) und den Kollokationen (Lehr), im Kapitel zur Makrostruktur werden die äußere Selektion (Umfang und Auswahl der Lemmata, Bergenholtz/Meder) und Homonymisierung und Polysemierung (Zöfgen) behandelt. Es folgt ein Kapitel zu textuellen Strukturen im LGwDaF mit Analysen der Mediostruktur (wörterbuchinterne Verweise, Kammerer) und der Außentexte (Texte außerhalb des Wörterverzeichnisses, Herberg).

Akribisch werden Mängel angesprochen und Desiderata benannt, die bei Überarbeitungen berücksichtigt werden sollten, doch bleibt in allen Beiträgen eine zustimmende Grundhaltung zu einem Werk spürbar, das den Anfang zu einer deutschen Lernerlexikographie gemacht hat. Durchgehend werden die analysierten Parameter des LGwDaF gemessen an dem Anspruch, Rezeptions-, Produktions- und Lernwörterbuch zugleich zu sein. Es ergibt sich hier eine uneinheitliche Beurteilung; während H. Bergenholtz und G. Meder etwa mit der korrigierten Schätzung von ungefähr 33.000 Stichwörtern, die im LGWDaF enthalten sind, von einem Produktionswörterbuch sprechen, kommt A. Lehr in ihrer recht kritischen Darstellung der zugrundeliegenden Kollokationsauffassung und -darstellung zu dem Schluß, daß das Wörterbuch unter diesem Aspekt eher für die Textrezeption geeignet scheint. Nicht alle Beiträge gehen dabei in solch expliziter Weise über eine Wörterbuchkritik hinaus wie der umfassend begründete Vorschlag von K.-P. Konerding zur Neukonzeption des semantischen Kommentars.

Schließlich geben die beiden Herausgeber des LGwDaF, D. Götz und G. Haensch, einen instruktiven Einblick in ihre Werkstatt des Wörterbuchmachens, das Verhältnis von Forschung zu Praxis, samt den Marktbedingungen, unter denen das LGwDaF von 1984 bis 1993 erarbeitet wurde. Daß sie dabei noch formulieren, Illustrationen seien »von kaum eruierbarem Nutzen für die Leser« (351), steht in gewissem Widerspruch zu Positionen der Metalexikographie (vgl. auch das Plädoyer von P. Kühn für mehr Illustrationen im LGwDaF, 42) und zeigt, daß die Diskussion um Parameter des Lernerwörterbuchs anhält.

Eine umfangreiche Bibliographie zur pädagogischen Lexikographie mit 589 Titeln beschließt den Band. Das Namenregister weist einen der wichtigen Namen in der deutschen Metalexikographie gleich zweimal auf, Zöffgen (sic!) und Zöfgen – hätte nicht sein müssen.

Über das Sachregister kann man zu den wenigen Vorschlägen zur Wörterbucharbeit mit dem LGwDaF gelangen, in Barz/Schröder (1996) findet man entsprechende Hinweise in kompakter Form. Auch dies zeigt, daß der Adressatenkreis nicht die Unterrichtenden sind, sondern die Wörterbuchmacher. Der Band dokumentiert das hochentwickelte Analyseinstrumentarium der deutschen Metalexikographen, die froh darüber sind, endlich mal ein deutsches Lernerwörterbuch vor sich liegen zu haben und von einer konkreten Basis ausgehend gut begründete Hinweise zur Weiterentwicklung der deutschen Lernerlexikographie geben zu können. Lesenswert und aufschlußreich auch für DaF-Lehrende ist der Beitrag von P. Kühn, der sie verstehen läßt, was sie tun, wenn sie etwa nur den *Wahrig* in ihrem Unterricht empfehlen.

Literatur

Barz, Irmhild; Schröder, Marianne (Hrsg.): *Das Lernerwörterbuch Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion*. Heidelberg: Winter, 1996.

Zangl, Renate:
Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr, 1998 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 433). – ISBN 3-8233-5099-4. 320 Seiten, DM 86,–

(Karin Schmidt, Taschkent)

Der lange Titel der 1996 als Dissertation an der Universität Graz eingereichten Arbeit von Renate Zangl ist noch zu kurz: Nicht nur wird die Musterbildung im Erstspracherwerb des Deutschen (1; 5–3; 1 und 4; 0–7; 6), im bilingualen Spracherwerb des Deutschen und Englischen (1; 0–2; 10) und im Fremdsprachenerwerb des Englischen (6–10) untersucht, sondern erfreulicherweise wird auch der Erstspracherwerb des Deutschen bei von Geburt an blinden und hörgeschädigten Kindern (5–10/11) berücksichtigt. Damit wird eine Fülle von Daten aus verschiedensten Spracherwerbstypen und Altersstufen zusammengetragen und verglichen. Der breite Datenfundus aus Längs- und Querschnittstudien, Spontansprachdaten und im Rahmen von psycholinguistischen Tests erhobenen Sprachdaten ist nur eines der vielen Verdienste dieser beeindruckenden Studie. Für im Deutschen weniger versierte LeserInnen wird der Zugang durch eine kurze, aber klare englische Zusammenfassung ermöglicht.
Im Zentrum der Arbeit stehen Spracherwerbsprozesse und die dabei entstehenden Muster. In einem umfangreichen theoretischen Teil werden dabei zuerst Prinzipien der Selbstorganisation allgemein und speziell im Spracherwerb dargestellt. Die biologischen Grundlagen des Spracherwerbs (mit anderen Worten: Ergebnisse aus der Hirnforschung) werden ebenfalls berücksichtigt. Die dargelegten Prinzipien der Selbstorganisation berufen sich vor allem auf Karpf (1990, 1993), Peltzer-Karpf (1995), Kelso (1995) sowie Thelen und Smith (1994).
Das zweite Kapitel geht auf die alte, aber immer noch andauernde Debatte zum Verhältnis zwischen Kognition und Sprache ein. Die Verfasserin geht davon aus, daß zunächst (ca. bis zum dritten oder vierten Lebensjahr) eine enge Verbindung zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung besteht, wobei eine gegenseitige Motivation angenommen wird. Im weiteren Erwerbsverlauf koppeln sich sprachliche Fähigkeiten zunehmend von kognitiven ab, gleichzeitig vollzieht sich die sprachinterne Aufteilung in Subkomponenten (Module).
Im dritten Kapitel werden Grundmuster der sprachlichen Entwicklung dargestellt und grundlegende Faktoren der Musterbildung erläutert (Frequenz, Prägnanz, Transparenz und Simplizität).
Das vierte Kapitel erläutert die Rolle des sprachlichen Inputs in allen Erwerbstypen, wobei die Notwendigkeit des adäquaten Inputs vor allem unter komplexeren Erwerbsbedingungen (Mehrsprachigkeit, blinde oder hörgeschädigte Kinder) überzeugend dargestellt wird, denn auch wenn Inputanpassungen »die relative Erwerbschronologie zwar nicht beeinflussen«, so können sie doch Auswirkungen auf die Geschwindigkeit des Erwerbsprozesses haben.
Das fünfte Kapitel beleuchtet kurz die Frage der individuellen Variationen im Spracherwerb.
Im sechsten Kapitel wird der Erwerb der sprachlichen Systeme dargestellt. Im Mittelpunkt steht dabei – wie auch im folgenden empirischen Teil – der Erwerb der Morpho-Syntax (inklusive Flexion). Der Erwerb des Lexikons (inklusive Wortbildung) wird ebenfalls berücksichtigt, da einerseits in der Frühphase des Spracherwerbs nicht von einer autono-

men Verarbeitung morphosyntaktischer Informationen ausgegangen wird und andererseits die Notwendigkeit betont wird, »Spracherwerb nicht reduktionistisch, sondern als vielschichtiges Netzwerk sich parallel entwickelnder Systeme zu betrachten« (80). Das Lexikon wird hierbei als Basis für morphosyntaktische Entwicklungen angesehen.

Die im siebten Kapitel formulierten Fragen und Hypothesen im Zusammenhang mit der Musterbildung werden vor allem anhand der folgenden Bereiche untersucht: In der Morpho-Syntax: Aktiv/Passivstrukturen; Temporale Markierung; Kausativstrukturen; Satzkoordination und Relativsätze; Fragesätze; Mengenbegriff: Pluralkennzeichnung; Adjektivsteigerung. Im Bereich des Lexikons/der Semantik werden untersucht: Wortschatzaufbau; Semantische Felder und Bedeutungsrelationen; Wortklassen und wortinterne Struktur.

Im achten Kapitel wird die Untersuchung dargestellt, in den folgenden vier Kapiteln werden die Ergebnisse zusammengetragen. Einige der wichtigsten Ergebnisse seien hier zusammengefaßt – auch wenn der Fülle der Daten, Beobachtungen und Ergebnisse im Rahmen dieser Rezension unmöglich Rechnung getragen werden kann:

Der Spracherwerb vollzieht sich – gleich welcher Erwerbstyp – nicht graduell, sondern in Schüben. Im frühen Erstspracherwerb (monolingual und bilingual) konnten Entwicklungsschübe im Alter von 2;00 und um das Alter von 2;5/2;6 herum festgestellt werden. Generell verlaufen im frühen Spracherwerb (bis zum Alter von 3;00) Entwicklungsschübe im Abstand von 5–6 Monaten, später vergrößern sich die Abstände zwischen einzelnen Schüben. Sowohl im Englischen als auch im Deutschen vollzieht sich die Entwicklung sprachlicher Subsysteme nicht gleichzeitig, so gehen im Deutschen und Englischen Lexikon- und Syntaxerwerb dem Erwerb der Morphologie voran. Der Erwerb morphologischer Strukturen scheint stärker stimulus- und damit inputabhängiger zu sein als der Syntaxerwerb. Generell ist eine bestimmte Menge an Datenmaterial (Lexikon) vonnöten, damit Selektions- und Musterbildungsprozesse greifen können. Dieser Faktor ist entscheidender für den Geschwindigkeitsverlauf des Spracherwerbs als das Alter des Kindes. Besonders gilt dies auch bei komplexeren Erwerbssituationen (Mehrsprachigkeit und sensorisch deprivierte Kinder), in denen ein adäquater Input (quantitativ und qualitativ) besonders relevant ist.

Wichtig erscheinen mir weiterhin (vor allem für die Durchführung weiterer Studien) die Hinweise, daß im späteren Fremdspracherwerb oft die extrovertierteren, im spontanen Gespräch fortgeschritteneren Fremdsprachenlerner in psycholinguistischen Tests nicht besonders überlegen waren und umgekehrt, d. h. daß Schüler mit guten Ergebnissen in psycholinguistischen Tests oft geringere Ergebnisse im spontanen Gespräch zeigten. Die Notwendigkeit der Erhebungen beider Sprachdatentypen wird von der Verfasserin unterstrichen. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit von Inputbeschreibungen und -analysen speziell für den Bereich der Mehrsprachigkeit betont. Weitere crosslinguistische Studien – z. B. zur beobachteten Gleichzeitigkeit der Entwicklungsschübe im bilingualen Spracherwerb – bei typologisch nicht-verwandten Sprachen wären eine wertvolle Ergänzung dieser Studie. Einzig die sprachliche Gestalt der Arbeit kann zumindest für Nicht-Muttersprachler des Deutschen bisweilen durch ihre Komplexität und den starken Fremdwortgebrauch den Zugang erschweren.

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno et al.:
Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin; New York: de Gruyter 1997 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7). – ISBN 3-11-014752-1. 2800 Seiten, DM 298,–

(Stefanie Eschenlohr, Hongkong)

Das Institut für deutsche Sprache in Mannheim (IDS) hat mit der dreibändigen, mehr als 2500 Seiten umfassenden *Grammatik der deutschen Sprache* das bislang umfangreichste Werk zur Beschreibung der Strukturen der deutschen Gegenwartssprache vorgelegt.
Die drei Bände wurden in mehr als zehnjähriger Arbeit von einer Gruppe von 11 Sprachwissenschaftlern am IDS erstellt. Die Leitung des Projekts oblag Gisela Zifonun, die auch maßgebliche Teile der Grammatik – nämlich weite Teile des zweiten Bandes sowie fast den gesamten dritten Band – verfaßt hat.
Die IDS-Grammatik ist als wissenschaftliche Grammatik mit systematischem Erklärungsanspruch konzipiert, wobei als Zielgruppe »Sprachinteressierte mit Vorkenntnissen« (2) genannt werden. Es scheint allerdings den Verfassern bewußt zu sein, daß die erforderlichen Vorkenntnisse ziemlich profunde sein müssen, denn sie räumen ein, daß der Text unter anderem aufgrund der Darstellung »nicht immer leicht zu lesen ist« (15). Tatsächlich ist die Lektüre auch für linguistisch Versierte in weiten Teilen starker Tobak.
Die Schwierigkeiten resultieren aus den miteinander konfligierenden Anforderungen an eine Grammatik, die im Einleitungskapitel von den Autoren selbst thematisiert werden. Zentral scheint mir dabei der »Leser-Benutzer-Konflikt« zu sein: Grammatiken sind üblicherweise »Gebrauchsbücher«, die mehr »benutzt als gelesen« werden, die IDS-Grammatik ist aber ein Werk, das in weiten Teilen gelesen werden muß, wenn sich seine Vorzüge erschließen sollen. Der wissenschaftliche Anspruch der IDS-Grammatik bringt es mit sich, daß die einzelnen Kapitel umfangreiche Darstellungen des theoretischen Fundaments, des Forschungsstandes (allerdings anders als bei Eisenberg 1989, 1994 ohne Diskussion der Forschungsliteratur) und eine Einführung in die verwendete Terminologie enthalten. Die Grammatik bekommt dadurch streckenweise den Charakter einer Einführung in die Linguistik, die allerdings nur für fortgeschrittene Studenten verstehbar sein dürfte. Aufgrund der dichten und teilweise spröden Darstellung muß der potentielle Leser mit dem jeweiligen Forschungsstand eigentlich schon vertraut sein, sonst wird die Lektüre sehr mühsam.
Die IDS-Grammatik ist – kurz gesagt – eine Grammatik von Sprachwissenschaftlern für Sprachwissenschaftler. Alle anderen genannten Zielgruppen – Wissenschaftler aus den Nachbardisziplinen der Linguistik, Studenten, »denen sprachwissenschaftliche Probleme nicht fremd sind« (2) – kommen nach meiner Einschätzung nicht als Rezipienten in Frage. Nur wenn man die IDS-Grammatik an diesem Anspruch mißt, nämlich eine umfassende wissenschaftliche Darstellung der Strukturen der deutschen Sprache zu sein, läßt sich dieses voluminöse Werk gerecht beurteilen.
Die Stärken der IDS-Grammatik liegen in der umfassenden und detailgenauen Beschreibung einer großen Bandbreite sprachlicher Phänomene verbunden mit einer »mehr-perspektivischen« (s. u.) Herangehensweise. Gegenüber anderen Grammatiken zeichnet sie sich durch die Erweiterung des traditionellen Grammatikkanons aus, indem z. B. eines der 6 Inhaltskapitel der »Grammatik von Text und Diskurs« gewidmet ist, in dem bis-

lang meist unberücksichtigte Phänomene wie Ellipsen, Anakoluth, Interjektionen u. a. m. behandelt werden. Gerade dieser Abschnitt profitiert davon, daß in der IDS-Grammatik in großem Umfang auf Belege, also auf authentische Sprachdaten, zurückgegriffen wird, die größtenteils in den Korpora des IDS enthalten sind (die übrigens auch Online zugänglich sind). In diesem Kapitel sind unter den Abschnitten »Diskurs und Mündlichkeit« bzw. »Text und Schriftlichkeit« auch Kapitel zur Phonologie und Orthographie des Deutschen verborgen (es ist für den Benutzer etwas ungünstig, daß eine ausführliche Inhaltsübersicht mit der Binnengliederung der einzelnen Kapitel nur im Anhang in Band 3, nicht aber am Anfang der Teilbände zu finden ist). Die Aufnahme eines Kapitels zum Laut- und Schriftsystem bestätigt dessen immer noch keineswegs allgemein anerkannte Zugehörigkeit zum grammatischen System und reflektiert die Fortschritte, die auf dem Gebiet der Phonologie- und insbesondere der Orthographieforschung während der letzten zehn Jahre gemacht wurden.

Umso bedauerlicher ist es, daß neben einer ausgearbeiteten Flexionsmorphologie eine Behandlung der deutschen Wortbildung fehlt. Die Verfasser betonen, daß diese Lücke allein »arbeitsökonomisch« begründet ist; nichtsdestoweniger wird dadurch der Status der Morphologie als Stiefkind der Grammatikschreibung weiter verfestigt.

Die weiteren Neuerungen der IDS-Grammatik betreffen den Versuch, syntaktische und semantische Strukturen möglichst eng aufeinander zu beziehen, womit an die Tradition der Montague-Grammatik angeknüpft werden soll. Demzufolge wurde als Darstellungsmittel ein kategorialgrammatischer Ansatz gewählt, der für die Parallelisierung syntaktischer und semantischer Strukturen besonders geeignet ist. In dem zugrundegelegten theoretischen Rahmen sind darüber hinaus Grundannahmen der Dependenzgrammatik integriert, die insbesondere für die Abschnitte über Verbalkomplexe relevant sind.

Der kategorialgrammatische Rahmen ist ein »ideologisch« relativ neutrales Grammatikformat, das flexibel genug ist, einen großen Bereich grammatischer Phänomene zu erfassen, ohne daß bereits durch die Beschreibungssprache die Analysemöglichkeiten vorgegeben sind. Der Nachteil ist jedoch, daß es für Nicht-Kundige relativ schwer zugänglich ist. Es ist anzunehmen, daß sich potentielle Leser von der Lektüre des fast 100seitigen Einführungskapitels abschrecken lassen. Manchmal wünscht man sich als Leser syntaktische Strukturbäume herbei, weil diese – ungeachtet der jeweiligen theoretischen Verankerung – ein probates Mittel zur Visualisierung sind. In manchen Abschnitten hätte man zudem das Verhältnis zwischen formulierten Regularitäten und Beispielen etwas benutzerfreundlicher gestalten können, wenn die komplexen Regeln öfter unmittelbar durch Beispiele illustriert worden wären (z. B. im Intonationskapitel, 189ff.).

Eine Schwierigkeit, der jede Grammatik gegenübersteht, ist die Darstellung des Verhältnisses von Form und Funktion sprachlicher Ausdrücke. Die IDS-Grammatik hat sich das Ziel gesetzt, einen möglichst großen Ausschnitt des Deutschen formbezogen sowie funktional-pragmatisch und funktional-semantisch zu analysieren. Die formal-funktionale Doppelperspektivik wird von den Autoren zum leitenden Prinzip erhoben, was dazu führt, daß bestimmte Phänomene (z. B. Relativsätze) in verschiedenen Teilkapiteln thematisiert werden, nämlich u. a. in den Kapiteln zur Nominalphrase, zu Nebensätzen, zu Argumentausdrükken und zur Thema-Rhema-Gliederung.

Mit Hilfe des umfangreichen Schlagwortverzeichnisses im Anhang (Band 3) lassen sich die an verschiedenen Stellen abgehandelten grammatischen Phänomene leicht auffinden. Einige Stichproben haben allerdings gezeigt, daß dort nicht immer auf etablierte terminologische Alternativen verwiesen wird (z. B. *Thema – Rhema* ohne Verweis auf *Topik – Comment*) und einige wichtige Stichwörter ganz fehlen (z. B. *trennbares Präfix*, *Silbengelenk*, *modales Passiv*, *Topik – Comment*).

Trotz der hier geschilderten Mängel ist die IDS-Grammatik ein beeindruckendes wissenschaftliches Werk und ein wichtiger, um nicht zu sagen notwendiger Beitrag zur Erforschung des Deutschen. Die Mehrzahl der Kapitel besticht durch die exhaustive und minutiöse Beschreibung der Datenlage und durch die Sorgfältigkeit der Analyse, die keine andere Grammatik des Deutschen bieten kann. Nicht zuletzt ist dieses 2500-Seiten Werk eine editorische Meisterleistung, das durch seine überaus sorgfältige Aufmachung und graphische Gestaltung sowie durch den anscheinend völlig tippfehlerfreien Text besticht.